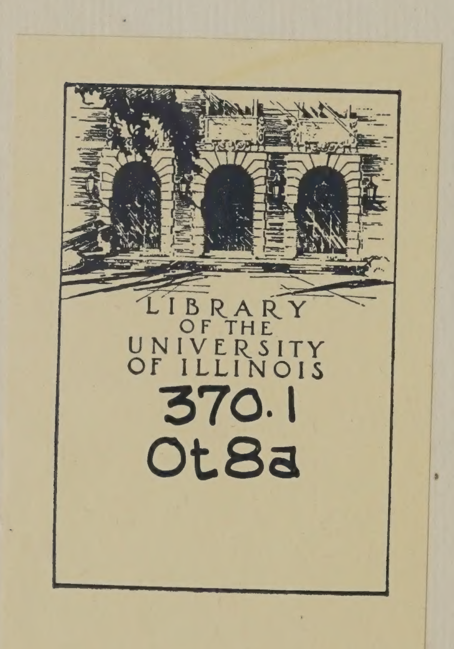
ERNST OTTO

ALLGEMEINE ERZIEHUNGS-LEHRE

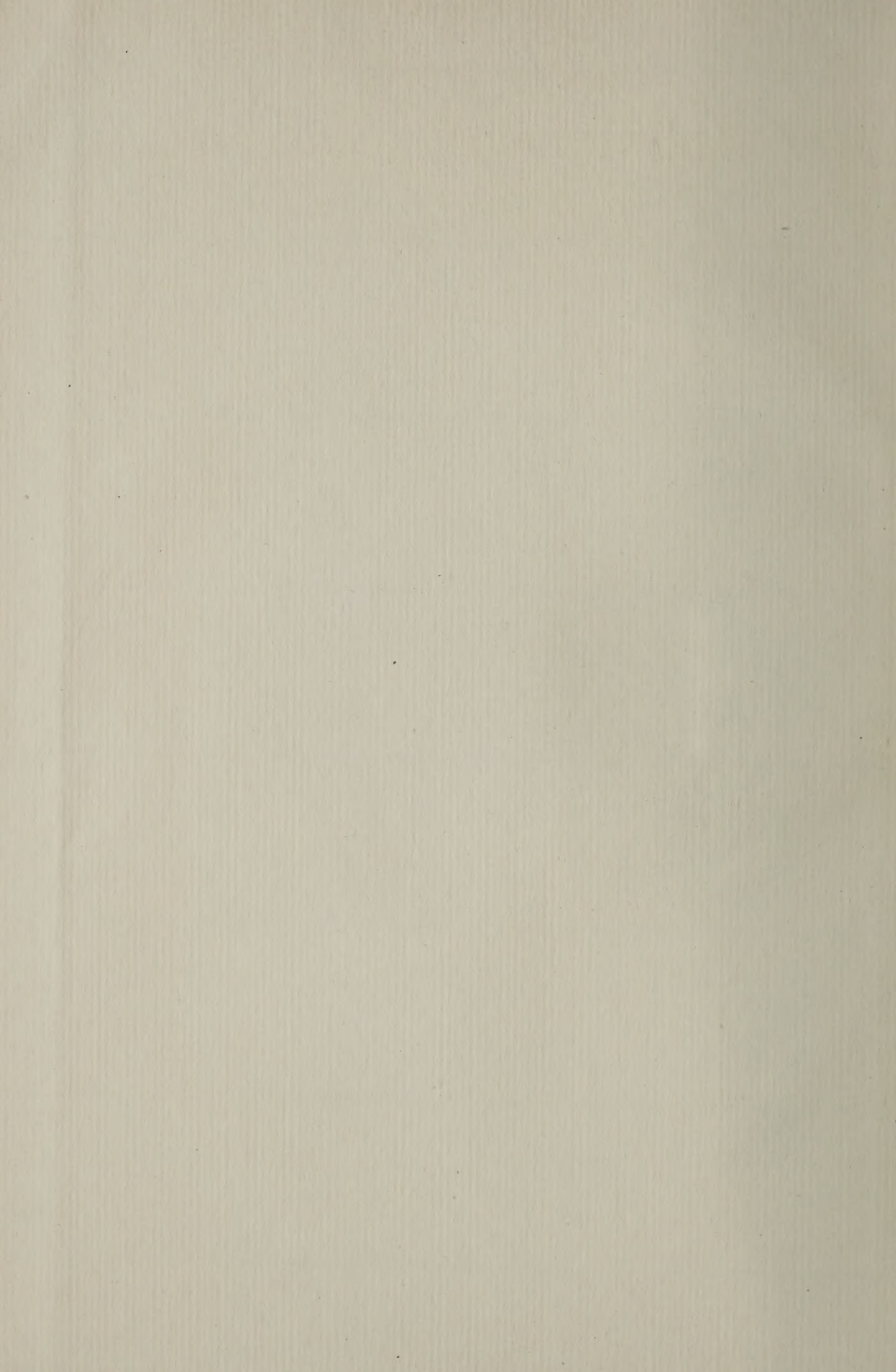



LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF ILLINOIS
370.1
Ot8a



Digitized by the Internet Archive
in 2024 with funding from
University of Illinois Urbana-Champaign Alternates

https://archive.org/details/allgemeineerzieh00otto



ERNST OTTO

ALLGEMEINE ERZIEHUNGSLEHRE



ALLGEMEINE ERZIEHUNGSLEHRE

VON

D^R. ERNST OTTO
O. PROFESSOR AN DER DEUTSCHEN
UNIVERSITÄT IN PRAG



1 9 2 8

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

ALLE RECHTE VORBEHALTEN

*

BUCHDRUCKEREI OSWALD SCHMIDT G. M. B. H.
LEIPZIG

Ot 8a

VORWORT

DIE Pädagogik erfreut sich keiner allgemeinen Pflege auf deutschen Hochschulen. Das hat verschiedene sachliche Gründe. Die Pädagogik ist die wissenschaftliche Disziplin von der Bildung des Menschen und zwar des ganzen Menschen in seiner vollen Lebenswirklichkeit und Lebensnähe. Die Universitäten haben die besondere Aufgabe, der Wissenschaft zu dienen. So eignet ihnen der Charakter des Rationalen gegenüber dem irrationalen Leben.

Wissenschaft ist ferner ihrem Wesen nach Analyse und Abstraktion. So wurde denn die Sonderforschung immer mehr gefördert, und darüber ist der Zusammenhang des Ganzen mehr und mehr verlorengegangen. Mit Recht wird in neuerer Zeit auf den Mangel hingewiesen, daß im Rahmen der philosophischen Fächer gerade die Wissenschaft von dem Menschen in seiner Gesamtheit, „die im buchstäblichen Sinne humanistische Disziplin“ (E. R. Jaensch) ausfällt.

Schließlich ist die Pädagogik nicht reine Theorie vom Seienden in dem Sinne, daß sie auf Erforschung der Wahrheit gerichtet ist um der Wahrheit willen. Denn sie ist im wesentlichen eine Theorie des Seinsollenden und zwar vom Menschen und von der menschlichen Gesellschaft, wie sie sein sollen. Als normative Disziplin nimmt sie somit eine Sonderstellung ein.

Aber ist denn die Pädagogik überhaupt eine Wissenschaft? Diese Frage ist wiederholt — und nicht ganz mit Unrecht — aufgeworfen worden. Es wird niemand bestreiten, daß die *Geschichte* der pädagogischen Einrichtungen, der pädagogischen Ideen und der Pädagogen selbst ein Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung ist. Unter dem einheitlichen Gesichtspunkt der Menschenbildung wählt sie das Material ihrer Forschung aus der Vergangenheit aus und bearbeitet es nach den allgemein methodischen Grundsätzen der historischen Forschung.

Anders steht es mit der Frage nach der *Systematik* der Bildungstheorie als Lehre vom Menschen, wie er sein soll. Das ist ein wunder Punkt! Hier ist noch alles im Werden. Und diese Schrift will gerade der Grundlegung der systematischen Bildungslehre dienen.

RESERVE 29 NOV 1949 USBE

Erschwert wird die Arbeit durch die unendliche Mannigfaltigkeit des Gebiets, durch die Vielspältigkeit des pädagogischen Ringens in der sturmbewegten Zeit der reformfreudigen — oder auch reformfeindlichen — Gegenwart. Auch die Gegensätzlichkeiten auf den Gebieten der Philosophie und der Psychologie werfen ihre Schatten auf die junge Wissenschaft von der Menschenbildung. So kann auch das vorliegende Werk nur als ein erster Wurf betrachtet werden.

Die Aufgabe der vorliegenden Schrift besteht darin, die wissenschaftliche Pädagogik aus dem normativen Gesetze der *Idee* einheitlich zu begründen. So ist der Weg für einen wahrhaften Idealismus frei gemacht. Auch das Ganze dieser Schrift ist eine Einheit, in dem das Einzelne nur aus dem Zusammenhang des in sich geschlossenen Rahmens zu verstehen ist.

Im ersten Teil wird daher die Frage nach einem allgemeinen Erziehungsideal und nach dem besonderen Erziehungsideal des abendländischen und des deutschen Menschen gestellt. Zu diesem Zweck ist das Grundgefüge der menschlichen Gesellschaft zu erforschen im Hinblick auf den ihm innewohnenden Sinn. Auf dieser Grundlage eröffnet sich die Möglichkeit eines sinnhaft bestimmten allgemeinen Erziehungszieles. Im zweiten Teil ist zu zeigen, wie dies allgemeine Erziehungsziel verwirklicht werden kann. Es ist anzuknüpfen an die wirkliche Gesellschaft, d. h. an den tatsächlichen Wirkungszusammenhang unseres gesellschaftlichen Lebens, das dem Erziehungsideal gemäß zu einer Erziehungsgemeinschaft zu gestalten ist.

In der Allgemeinen Unterrichtslehre, die später folgen soll, sind die grundsätzlichen Fragen nach der Auswahl der Schüler, nach dem angemessenen Bildungsgut, nach der Organisation unseres Bildungswesens und den didaktischen sowie wissenschaftlichen Arbeitsmethoden aufs neue zu stellen und zu untersuchen.

Wenn im ersten Abschnitt des ersten Teiles grundsätzlich an bedeutsame Werke namhafter Gelehrter angeknüpft ist, so hat das mit Polemik nicht das geringste zu tun. Es sollten vielmehr auch diese Schriften als Material der Erfahrung einbezogen werden, an dem die Klärung unseres theoretisch-sittlichen Bewußtseins zu erfolgen hat. Knüpfen doch meine Auseinandersetzungen gerade an die Gedanken derjenigen Forscher an, denen ich zu großem Dank verpflichtet bin.

Meinem verehrten Kollegen Professor Oskar Kraus fühle ich mich für reiche Anregungen zu besonderem Dank verbunden.

Prag, im November 1927 *E. Otto*

INHALT

ZWEITER TEIL

Erziehungsgesellschaft und Erziehungsgemeinschaft

*

EINLEITUNG

> „Sich selbst besser machen, sich selbst kultivieren, und wenn er böse ist, Moralität bei sich hervorbringen, das soll der Mensch. Wenn man das aber reiflich überdenkt, so findet man, daß dieses sehr schwer sei. Daher ist die Erziehung das größeste Problem, und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden.“ Kant.

DIESE Schrift ist herausgewachsen aus der Not der Zeit. Wir sprechen von Kulturkrisis, von dem Untergang des Abendlandes und erfahren den sittlichen und religiösen Zusammenbruch alle Tage mit furchtbarer Gewißheit. Die wirtschaftlichen Kämpfe um Erhaltung der eigenen Person und der uns verbundenen Mitmenschen steigern in der ernsten Erfüllung der Berufspflicht den Mißklang und die Unzufriedenheit nach dem unseligen Kriege ins Unermeßliche.

So wird die Sehnsucht nach Überwindung der technischen Kultur und Zerrissenheit, nach Neugestaltung des inneren und äußeren Lebens immer stärker. Aber wo winkt uns irgendwelche Rettung? Haben wir Menschen überhaupt ein Ziel unseres Daseins? Was ist Sittlichkeit? Was ist das Gute? Welches ist unser gemeinsames Kulturideal, welches ist das Ideal des deutschen Menschen? Nach welchem Bildungsideal erzieht die Mutter ihre Tochter, der Vater den Sohn, der Volksbildner die ihm anvertraute Jugend? Man sehe nur einmal ein in Richtlinien und Pläne, wie über diesen Mangel einfach hinweggegangen wird. Im Gegensatz dazu haben Kant und seine Schüler der Frage nach dem Ziel der Erziehung die höchste Bedeutung beigemessen. Betont doch Kant, der Mensch könne seine Bestimmung nicht erreichen, „wenn er nicht einmal einen Begriff von seiner Bestimmung hat“.

Es muß daher der Versuch gewagt werden, zunächst ein allgemeines Erziehungsideal herauszuarbeiten, sei es nun auf die Gemeinschaft hin definiert oder auf die Persönlichkeit (Persönlichkeitsideal), denn beide, Gemeinschaft und Persönlichkeit, sind ja Korrelationen. Dieser Idee ist

sodann die Welt der Erfahrung, insonderheit der deutsche Mensch der Gegenwart anzugleichen.

Damit erheben sich folgende Fragen oder gar Einwürfe, nämlich:

I. Gibt es überhaupt ein allgemeines Erziehungsideal, d. h. eine Idee, die ihre Forderungen an alle Kulturmenschen richtet?

II. Bejahendenfalls, wie soll dieses Ideal gewonnen werden?

Diese Vorfragen müssen zuerst erledigt werden. Sodann ist in einem dritten Paragraphen (III.) auf den Bildungsprozeß selbst näher einzugehen.

I. Gibt es ein allgemeines Erziehungsideal?

Es mag äußerst zweifelhaft erscheinen, von einem Erziehungsideal zu sprechen, das über Zeit und Ort hinaus allgemeine Gültigkeit beanspruchen darf.

Die geschichtliche Entwicklung der Kultur scheint offenbar dagegen zu sprechen. Was hat das abendländische und das morgenländische Kulturideal gemein, wo berühren sich die Menschheitsideale des Chinesen und des Deutschen? In welcher Idee treffen sich die Menschen des sogenannten Altertums, des Mittelalters, der Neuzeit? Im besonderen: der deutsche Mensch des Mittelalters und der Neuzeit? Ja, geht nicht die Sehnsucht unserer Mitwelt ganz verschiedene Wege, je nach Konfession und Partei, nach Stand, Geschlecht, Alter? Ist doch jeder, mit Wilhelm von Humboldt gesprochen, seine eigene in der Erscheinung wurzelnde Idee.

So konnten die Geschichtschreiber des Bildungswesens, z. B. Friedrich Paulsen in seinen pädagogischen Abhandlungen und Werken, die verschiedenen Kultur- und Bildungsideale einzelner Zeitabschnitte herausstellen und genau formulieren.

Auch in theoretisch-systematischen Erwägungen sind namhafte Forscher zu der Überzeugung gedrängt worden, daß es kein bestimmtes „Bildungsideal" geben kann, das allgemeine Geltung besitzt. Ich erinnere an Wilhelm Diltheys Sitzungsbericht der Preußischen Akademie der Wissenschaften vom Jahre 1888[1].

Schon hier klingt aber auch der Gedanke an, daß es wohl ein rein formales, allgemeines Bildungsideal geben kann, wenn auch inhaltlich das besondere Bildungsziel eines Volkes zu einer bestimmten Zeit von der Besonderheit der geschichtlichen Kultur abhängig ist. Auch Jonas Cohn („Geist der Erziehung") bezeichnet als Ziel: „Der Zögling soll gebildet werden zum autonomen Gliede der historischen

[1] W. Dilthey, Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, Gesammelte Schriften, Bd. VI.

Kulturgemeinschaften, denen er angehören wird", und bemerkt selbst dazu, daß diese Formel einen relativ-historischen Faktor enthält und daß augenscheinlich hier „jede besondere Gemeinschaft und jede besondere geschichtliche Lage" eingesetzt werden kann. Aber vielleicht ist die Frage berechtigt, ob etwa aller besonderen geschichtlichen Kultur gewisse Grundzüge gemein sind!

Es besteht einerseits kein Zweifel, daß es möglich ist, ein rein formales Erziehungs- bzw. Bildungsideal aufzustellen, das eben so allgemein ist, daß es keine besonderen Bestimmungen enthält, also für alle Menschen, wie sie auch geartet sein mögen, gelten muß. Derartige Formulierungen von Bildungsidealen sind dann vielleicht ganz farblos, vielleicht ganz leer, um das Wort nichtssagend zu vermeiden. Man vergleiche unter diesem Gesichtspunkt Aussprüche wie: „Werde der du bist!" oder „Perfice te"[2].

Aber andererseits ist ebenso sicher, daß keine historisch-individuellen Bestimmungen in ein allgemeines Erziehungsziel aufgenommen werden können. Auf diesen Gegensatz hat schon Paul Häberlin („Wege und Irrwege der Erziehung") hingewiesen.

Das Problem ist aber dies: Ist es möglich, in ein *allgemeines* Erziehungsideal auch *Sinnbestimmungen* der Kultur aufzunehmen, so daß die Formel dem Erzieher von wirklichem Nutzen ist? Wie weit muß man und darf man in der Aufnahme derartiger Besonderungen gehen, ohne der Allgemeinheit des Erziehungsideals Abbruch zu tun?

In dieser Sachlage weist uns folgende Erwägung einen Ausweg. Alle Kultur ist *sinnbezogen*. Jedes Kulturideal wird infolgedessen irgendwelche Bestimmungen dieses *Sinnes* in sich schließen. Wenn H. Rickerts „drittes Reich" Wert und Wirklichkeit vereint, so wird auch das Erziehungsideal im Hinblick auf das Reich des „immanenten Sinnes" nicht frei von allgemeinen Sinnbestimmungen sein können.

Der Ausdruck *Sinn* hat aber, abgesehen von noch anderen Verwendungen, eine zweifache Bedeutung. Und hier liegt die entscheidende Wendung! Wir sprechen einerseits von dem Sinn wissenschaftlicher oder künstlerischer Werke; wir sprechen desgleichen von dem Sinn geistiger Strömungen, z. B. von dem Sinn einzelner oder in einem geistigen Zusammenhang stehender Kulturschöpfungen, z. B. von

[2] Vgl. dazu Herbarts Stellung zu Christian Wolff und Kant, Umriß pädagogischer Vorlesungen, § 17, Anmerkung; außerdem Herbarts Selbstanzeige, Göttingische gelehrte Anzeigen, 1835, 2. Bd., S. 681 ff. Herbart spricht gegen die „*bloße* gesetzgebende Form der Maximen" und den „leeren Formalismus". Siehe auch Anton Martys Abgrenzung der Termini Form und Stoff (Inhalt), Untersuchungen zur Grundlegung der allgemeinen Grammatik und Sprachphilosophie, Halle 1908, S. 101 ff.

dem Sinn der Aufklärung, der deutschen Romantik, deren Wesensgehalt wir in ihrer strukturellen Einheit und in ihrer einmaligen geschichtlichen Besonderheit zu erfassen suchen. In diesen Fällen wird jedesmal Bezug genommen auf besondere Kulturzusammenhänge eigenartig *geschichtlicher* Zeitlagen. Die Sinnbestimmungen der betreffenden Zeitabschnitte — sowie ihrer besonderen Bildungsideale! — enthalten somit Hinweise auf die besonderen Ausprägungen kulturhistorischer Art.

Andererseits sprechen wir aber auch von dem Sinn der qualitativ verschiedenen Wertgebiete, von der theoretischen, praktischen usw. Sinnsphäre. In einer solchen, *vorhistorischen* (bzw. überhistorischen) Betrachtungsweise sehen wir ab von allen Besonderungen kulturhistorischer Gestaltungen und meinen den Sinn schlechthin. Man könnte diese Art von Sinn als *formal* bezeichnen im Gegensatz zu der ersteren Auffassung, wo der Sinn auch geschichtlich-inhaltliche Erfüllung besonderer Art in sich schließt.

Ein Bildungsideal, das rückwärtsschauend auf Sinnzusammenhänge *besonderer historischer* Zeitumstände bezogen ist, kann nun keine allgemeine Geltung beanspruchen; wohl aber eine solche Formulierung, die auf den *Sinn schlechthin* abzielt und von jeder geschichtlichen Besonderung absieht. Unser Bemühen muß also darauf gerichtet sein, ein sinnbezogenes, *vorhistorisch-sinnhaftes* Erziehungsideal zu ergründen, das frei ist von den engeren Bestimmungen der historisch gewordenen Kultur[3].

II. Wie wird das Erziehungsideal gewonnen?

Es liegt nahe, das Erziehungsziel der Erfahrung, der „Natur" des Menschen entnehmen zu wollen. So drängte das 18. Jahrhundert auf „naturgemäße" Erziehung hin, um den Menschen glücklich zu machen. Aber wenn man mit Rousseau und mit den Philanthropen unter Naturgemäßheit die Art versteht, wie der Mensch leben *soll,* um glückselig zu werden, so hat man eben schon eine Idee in das Ziel hineingelegt. Ebenso steht es mit Wilhelm Dilthey! Er hat in dem oben erwähnten Sitzungsbericht die Forderung erhoben, das Ziel der Erziehung aus dem Zweck des Lebens abzuleiten. Da wir nun ein metaphysisches welterklärendes System von unbestrittener Geltung nicht besitzen, den letzten „Zweck" des Lebens also noch nicht

---

[3] Der Gedanke einer materialen Wertethik reicht weit zurück auf Plato, Aristoteles und Thomas v. Aquino, auf Schleiermacher, Lotze und Brentano. Besondere Beachtung verdienen die neueren Werke von M. Scheler und N. Hartmann.

erkannt haben, so kann uns, nach Dilthey, nur die psychologische Analyse des Seelenlebens über den Zweck des Lebens aufklären. Alle Handlungen des Menschen tragen den Charakter des Zweckmäßigen (Zweckhaften). Die Entwicklung des Kindes geht auf Vervollkommnung dieses teleologischen Zusammenhangs des Seelenlebens. Wilhelm Dilthey folgert nun daraus: „Diese Vollkommenheit ist also unter allen Umständen von der Erziehung anzustreben.“ Ein solches Ziel der Erziehung ist nun aber offenbar als Idee gesetzt.

Kant hat in der „Metaphysik der Sitten“ ausgeführt, daß die Sittlichkeit jedermann gebietet, „ohne Rücksicht auf seine Neigungen zu nehmen; bloß, weil und sofern er frei ist und praktische Vernunft hat“. Eine „praktische Philosophie“ wird eine Metaphysik der Sitten voraussetzen; eine solche zu haben ist selbst Pflicht, „und jeder Mensch hat sie auch, obzwar gemeiniglich nur auf dunkle Art, in sich; denn wie könnte er ohne Prinzipien a priori eine allgemeine Gesetzgebung in sich zu haben glauben?“ Um die Prinzipien a priori zu ergründen, scheidet Kant zunächst alles rein Inhaltliche aus. So kommt er zur Aufstellung des kategorischen Imperativs, der in der „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“, in der „Kritik der Urteilskraft“ und in der „Metaphysik der Sitten“ etwas andere Formulierungen erhalten hat: „Handle so, daß die Maxime Deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne“; oder: „Handle so, daß die Maxime Deiner Handlung ein allgemeines *Gesetz* werden könne.“

Das tatsächliche sittliche Bewußtsein des erlebenden Subjekts bildet also auch für Kant den Ausgangspunkt der Ethik[4]. Das subjektive Bewußtsein erlebt die Sittlichkeit als objektive Gesetzlichkeit, die sich in einem Sollenserlebnis fordernd an das Subjekt wendet. Mithin hat das subjektive Bewußtsein, das Wollen als geistiger Akt, Anteil an der übersubjektiven und objektiven Sinn- und Wertgesetzlichkeit des Sittlichen, dem Sollen.

Alle Menschenbildung ist aber nun nichts anderes als Erziehung zur Sittlichkeit, d. h. das Gesollte zu wollen. Demnach finden wir im Bewußtsein des Menschen selber das Prinzip, nach dem die Bildung des Menschen zu gestalten ist. Auch Wilhelm Dilthey hat sich in dem oben herangezogenen Werk dahin ausgesprochen: „Was der Mensch sei und was er wolle, erfährt er erst in der Entwicklung seines Wesens durch die Jahrtausende und nie bis zum letzten Worte, nie in all-

---

[4] Vgl. dazu Dietrich von Hildebrands Unterscheidung von „Gewissen“ und „Wertfühlen“, Jahrbuch f. Philosophie u. phän. Forsch. V, 1922, S. 478 f., und Bruno Bauchs Artikel in Paul Hinnebergs „Kultur der Gegenwart“.

gemeingültigen Begriffen, sondern immer nur in den lebendigen Erfahrungen, welche aus der Tiefe seines ganzen Wesens entspringen."

In diesem Zusammenhang müssen wir im Rahmen einer systematischen Pädagogik als Normwissenschaft auf den Begriff der *Norm* eingehen. Edmund Husserl äußert sich im ersten Bande seiner „Logischen Untersuchungen" dahin: „Denn das ist das Wesen der normativen Wissenschaft, daß sie allgemeine Sätze begründet, in welchen mit Beziehung auf ein normierendes Grundmaß — z. B. eine Idee oder einen obersten Zweck — bestimmte Merkmale angegeben sind, deren Besitz die Angemessenheit an das Maß verbürgt oder umgekehrt eine unerläßliche Bedingung für diese Angemessenheit beistellt; desgleichen auch verwandte Sätze, in welchen der Fall der Unangemessenheit berücksichtigt oder das Nichtvorhandensein solcher Sachlagen ausgesprochen ist." Eine derartige Formulierung trägt dem objektiven Bestande Rechnung. Da in dieser Fassung zugleich die Mittelwahl zu einem bestimmten Zweck stark betont wird, so könnte man hier auch von „technischen Normen" sprechen. Diese sind von Wichtigkeit in einer Erziehungs- und Unterrichtslehre, nachdem einmal das oberste Ziel, die Idee, gewonnen ist. Uns geht es aber gerade um diese Idee.

Die Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen Subjekt und Objekt im Natur- und Kulturleben werden von bestimmten Normgesetzen beherrscht, die den eigenartigen Aufbau jedes einzelnen Wertgebietes und damit auch die historischen Ausprägungen jedes Kulturgebietes (Wissenschaft, Kunst, das praktische Schaffen, das weltlich-gesellschaftliche und religiöse Leben) begründen. Diese Normen stellen je nach der Art der betreffenden Wertsphäre eigenartige Forderungen an den einzelnen auf Grund seiner „teleologischen Struktur", d. h. auf Grund seines Gerichtetseins auf Werte und ihre Verwirklichung. Normen sind daher nicht nur *objektive* Maßstäbe zum Wirken oder zur Beurteilung objektiver Kulturgebilde, sondern sie sind weiterhin und im tiefsten Grunde ihres Wesens der subjektive Ausdruck menschlicher berechtigter Sehnsucht nach echter (kritisch-normativer) Wertverwirklichung[5]. Eduard Spranger faßt die Normen daher mit vollem

[5] Wir können daher Kant nicht zustimmen, wenn er sagt: „Was ein jeder unvermeidlich schon von selbst will, das gehört nicht unter den Begriff von *Pflicht*; denn diese ist eine *Nötigung* zu einem ungern genommenen Zweck." Andererseits hat das Sollenserlebnis mit den Trieben und den mit ihnen verknüpften Gefühlen der blinden Lust und Unlust nichts zu tun. Deswegen sind auch Bestimmungen abzuweisen, wie sie z. B. Meumann im Abriß der experimentellen Pädagogik gibt: „Wert ist alles, was Gegenstand eines Wollens oder Objekt einer Gefühlsreaktion wird." Im Sinne der Bren-

Recht als Grundsätze, welche die Realisierung eines werthaften Zieles fordern, oder als Wertsetzungen, Wertbejahungen des Subjekts.

Wir fragen weiter nach dem vorhistorischen *Sinn* der Normen; denn wir haben ja oben festgestellt, daß ein Bildungsideal, das jeglicher Bezugnahme auf den Sinn der Kultur entbehrt, leer ist und uns nicht fördern kann. Es muß also sinnhaft gefaßt sein.

Weiterhin liegt es auf der Hand, daß in einer allgemeinen Erziehungslehre nur diejenigen Normen für uns in Betracht kommen, nach denen die Erziehung der menschlichen Gesellschaft zu gestalten ist. *Wir fragen mithin nach dem Sinn der Normen des gesellschaftlichen Lebens.* Die Normen aller übrigen Sinnsphären (des theoretischen und praktischen Lebens) können nur indirekt in Betracht kommen. Die sozialen Normen werden als sittliche Forderungen von den verschiedenen Individuen auch in verschiedener Weise erlebt. Das Wertbewußtsein kann mannigfache Grade der Klarheit annehmen. Jeder trägt in sich die große Sehnsucht, zu sich selber zu kommen; er erlebt — mehr oder weniger klar — die unabweisbare Forderung, seine „individuelle Idee“ zu verwirklichen. Darüber hinaus erfaßt das geklärte Bewußtsein des Erziehers (des Eigen- und Fremderziehers) ein kritisch gereinigtes Ideal von Menschenbildung überhaupt, das er verwirklichen soll. Eduard Spranger hat wohl in diesem Sinne von einem „Weltgewissen“ gesprochen.

Uns erwachsen somit die Aufgaben, zunächst einmal die Gesamtstruktur der gesellschaftlichen Wertsphäre zu ergründen; d. h. wir haben zu untersuchen, welche *verschiedenen Sinnrichtungen* in ihrer Gesamtheit das gesellschaftliche Leben beherrschen. So kommen wir zu den Grundverhältnissen der Gesellschaft, die das Urgerüst alles kulturhistorischen Werdens bilden. Sodann ist im kritisch-geklärten Bewußtsein die *Idee* dieser Wertsphäre zu erschauen, d. h. der *Sinngehalt* der einzelnen Wertrichtungen, so wie er der kritisch-normativen Forderung unseres Bewußtseins gemäß ist. Denn, wie schon Otto Willmann[6] mit Recht bemerkt hat, das Bildungsstreben muß „einigermaßen Gegenstand der Reflexion geworden sein, wenngleich das Ideal selbst nicht sowohl der Reflexion als vielmehr einer Intuition entstammt ...“. Gegenüber den unvollkommenen Ausprägungen der geschichtlich gewordenen Kultur wären wir dann im Besitz des Bildungsideals, das unserer Forderung gemäß der vorhistorischen Sinnbestimmungen nicht entbehren dürfte.

---

tano-Schule würde man vielmehr sagen können: Wert ist alles, was Gegenstand eines *berechtigten* Wollens (Wertens) werden kann.

[6] O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre, Braunschweig 1923 (=1909), S. 314 f.

III. Das Wesen des Erziehungsvorgangs

Bevor wir dazu übergehen, den Sinn des Erziehungsideals zu bestimmen, müssen wir den Verlauf des Erziehungsprozesses ins Auge fassen.

Schauen wir umher in dem Natur- und Kulturleben, so sehen wir überall *Entwicklung*. In der anorganischen Natur beobachten wir die Veränderung nach dem Gesetze der Kausalität; wir sehen dabei ab von andersartigen Erscheinungen wie z. B. der Tatsache der Entropie. In der organischen Natur herrscht dagegen Entwicklung. Darunter verstehen wir die Richtung auf Differenzierung des einzelnen Organismus als Einheit (H. Driesch: Mannigfaltigerwerden eines Systems) und auf Fortpflanzung der Gattung. Ähnlich und doch wieder ganz anders ist es im Kulturleben. Auch hier herrscht überall Entwicklung. Dazu gehört auch Klärung des Bewußtseins und Erhöhung des Bewußtseinsgrades.

Entwicklung ist aber nicht Erziehung! Blicken wir um uns! Der einzelne liest seine Zeitung und erfährt ziel- und planlos von diesem und jenem. Er sieht bald in dieses Buch ein, genießt jenes Kunstwerk, geht in ein Theater, ein Konzert oder auch eine Kinovorstellung, die gerade gegeben wird. So zufällig wie diese gegenständlichen Eindrücke gestalten sich auch die Einwirkungen, die der Kulturmensch in der menschlichen Gesellschaft erfahren kann: in der elektrischen Bahn, auf der Straße, in der Gesellschaft oder auch im amtlichen Verkehr. Überall, wo Menschen zusammentreffen, entwickeln sie sich, d. h. sie differenzieren sich, beeinflussen sich unbewußt, ziellos und planlos, wie nun einmal der Charakter der Entwicklung ist. Man hat dies auch „Erziehung“ und eine „Urfunktion“ menschlicher Gesellschaft genannt. Othmar Spann kann in seiner „Gesellschaftslehre“ insofern auch sagen: „Geistige Gemeinschaft ist schon Erziehung.“

Aber es sind hier zwei wichtige Tatsachen wohl zu bemerken. Erstens, die rein biologische Entwicklung, d. h. die Entwicklung des Tieres, der Pflanze und zum Teil auch des Menschen ist naturhaft, also nicht wertbezogen. In der biologischen Sphäre herrscht ein triebhaftes Verhalten. Die *Kulturwelt* entsteht jedoch in einem mehr oder weniger *sinnvollen* Wirken. Und Erziehung ist ein Akt kulturellen Tuns. Dem muß auch die Formulierung des Erziehungsideals Rechnung tragen.

Zweitens sollte man von Erziehung nur da sprechen, wo der Idee nach eine *zielvolle*, d. h. auf das Echte gerichtete Wechselwirkung zwischen Personen stattfindet, sei sie nun mehr oder weniger planvoll

wie das Verhalten des Berufserziehers oder das der Mutter. Diesen Einfluß kann schließlich auch ein Individuum auf sich selber ausüben. Entwicklung, selbst auf dem Gebiet der Kultur, z. B. die Sprachentwicklung, ist jedoch *unsystematisch und planlos*, wie Anton Marty ganz richtig eingesehen hat. Wir definieren daher zusammenfassend Erziehung als *sinnhafte* (wertbezogene) und der Idee nach *zielvolle* Wechselwirkung zwischen Subjekten.

Von diesem Standpunkt aus scheiden sich nun auch die Begriffe Kulturideal und Erziehungsziel. Die kulturelle Entwicklung geht unsystematisch und planlos auf ein „Kulturideal"; der Erzieher ist aber, der Idee nach, zielvoll auf das Echte gerichtet.

Wenn sich Pestalozzi in der Lenzburger Rede so ausgedrückt hat: „Was der reine Instinkt bewußtlos, aber mit sicherm Erfolg tat, soll der Erzieher mit Einsicht und anschauender Erkenntnis tun," so möchte ich dazu bemerken, daß man sein Ziel wohl fest verfolgen kann, ohne über dasselbe und über die technischen Mittel bewußt zu reflektieren. Es werden gerade die späteren Ausführungen über die suggestive Wirkung des machtvollen und des liebevollen Menschen dartun, daß ihr Verhältnis zu anderen Menschen im letzten Grunde irrational ist. Darüber hinaus ist der *Berufserzieher* der Tat durch die klärende Theorie gegangen, hat Ziele und Mittel eingesehen. Noch anders steht es um den *Theoretiker* der Pädagogik. Die Sphäre der Theorie ist die der Intuition bzw. der klaren Systematik (vgl. oben S. 7). Der Theoretiker „handelt" nicht; er forscht.

Dazu sind hier noch die Ausdrücke *Bildung, Erziehung* und *Unterricht* festzulegen. Sie werden verschieden gebraucht. Ich möchte mich dahin entscheiden, dem sonst üblichen Sprachgebrauch folgend, „Bildung" als den übergeordneten Begriff zu verwerten. Dann ist „Unterricht" die planvolle Entfaltung des Subjekts an den *Gütern der Kultur* ($S \rightarrow G$), die in diesem Sinne Bildungsgüter genannt werden. Das geht uns in einer Allgemeinen Erziehungslehre nicht an. „Erziehung" ist dagegen die planvolle Entfaltung eines Subjekts in der *Wechselwirkung der Gesellschaft* ($S_1 \leftrightarrow S_n$). Wenn wir daher die empirische Wirklichkeit einer Idee gemäß gestalten wollen, so müssen wir ausgehen von dem Menschen in der (deutschen) Familie, im (deutschen) Staat usw., nachdem zuvor das Wesen „der" Familie, „des" Staates klar herausgestellt ist. Im Falle der Selbsterziehung wäre das Schema: $S_1 \leftrightarrow S_1$.

Hierzu sei bemerkt, daß das Verhältnis von Erziehung, Unterricht und Bildung erst weiter unten behandelt werden kann, nachdem das Wesen der theoretisch-praktischen Werte und ihr Verhältnis zu den

ethischen und religiösen Werten geklärt worden ist. Wie fließend aber die Grenzen zwischen Erziehung und Unterricht sind, geht z. B. daraus hervor, daß der Unterricht das Wirken großer Persönlichkeiten der Geschichte oder der Phantasie (Kunst) so lebendig herausstellen kann, daß sie als Subjekte an dem Erziehungsprozeß (S ⟷ S) teilnehmen.

Aus allen diesen Ausführungen geht hervor, daß der Bildungsprozeß an den Menschen gebunden ist. Wenn man darunter verstanden hat „Erzeugung von Kulturgütern" oder deren „Übermittlung an die nächste Generation", so ist das verfehlt. Das bloße Schaffen und das Vorhandensein von Kulturgütern in Bibliotheken, Museen usw. könnte man Zivilisation nennen. Von Kultur darf man nur insofern sprechen, als diese objektiven Kulturgüter in die Seele des Subjekts fallen, von ihm verstanden bzw. verständnisvoll nachgeschaffen werden. Daraus folgt: Kultur ist erstens etwas Persönlich-Subjektives und zweitens ein spontan-sinnhaftes Verhalten.

Alle Umbildung der empirisch vorgefundenen Gesellschaftsformen, der Familie, der Schule, des Staates usw. kann daher nur vom Individuum ausgehen. Das ist des öfteren von Paul Natorp hervorgehoben worden. So ist denn die Erhöhung der Gattung Mensch, die Steigerung der Kultur ein unendlicher Prozeß am einzelnen. Der einzelne wirkt auf seine Umgebung, auf die gesellschaftlichen Wirkungszusammenhänge — und auch auf die Kulturgüter —, aber alle diese wirken wiederum zurück auf den einzelnen und so fort! Nur so kann die „Wirklichkeit" in stetigem Fortschritt der Idee angeglichen werden.

Es ist selbstverständlich, daß der Bildungsprozeß den ganzen Menschen, seinen Körper und seine Seele, ergreifen muß. Was das Seelische betrifft, so macht der augenblickliche Stand der Philosophie und der Psychologie einen Überblick über die ineinander verlagerten Fähigkeiten äußerst schwierig, wenn nicht gar unmöglich. Jeder Versuch einer Darstellung wird auf den Widerspruch der verschiedensten Forscher stoßen, und doch muß für unsere Ziele versucht werden, die Mannigfaltigkeit seelischen Geschehens in irgendeiner Weise zu gruppieren und darzustellen.

Seit Platos Unterscheidung von *aisthēsis* und *nŏēsis* (vgl. dazu die Gegenüberstellung von *nūs—ŏrĕxis* bei Aristoteles, von *judicia—voluntates* bei Descartes!) ist der Trennungsstrich zwischen dem Geistigen und dem Ungeistigen nicht klar gezogen worden. Das Wort *Geist,* mit dem mitunter ein starker Mißbrauch getrieben wird, ist bisher in recht verschiedenem Sinne verwendet worden.

Eine schärfere Auffassung geht von Franz Brentano aus („Psychologie vom empirischen Standpunkt"). Anknüpfend an Aristoteles und die Scholastik erkennt er die Eigenart der intentionalen Erlebnisse. Er selbst teilt die Seelentätigkeiten ein in Vorstellungen, Urteile und Gemütstätigkeiten (Wollungen, Phänomene der Liebe und des Hasses) und greift damit auf Descartes zurück. Seine Schüler haben die Besonderheit der intentionalen Erlebnisse schärfer herausgearbeitet. Edmund Husserl unterscheidet in seinen „Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie" einerseits die „hyletischen oder stofflichen Data", die „sensuellen", „sinnlichen Stoffe" und andererseits die Erlebnisse, die das Spezifische der Intentionalität in sich tragen, das „noetische Moment", das die bloßen Stoffe erst zu intentionalen Erlebnissen formt. Auch Max Scheler sondert in seinen Werken das Fühlen von den Akten. So ist ihm die Liebe kein Fühlen — keine Funktion (!) —, sondern „ein Akt" und „eine Bewegung". Im Sinne der obigen Ausführungen (S. 6) über den Begriff der Norm werden wir auch in den Akten des Wertens eine ganz spezifische seelische Tätigkeit, ein Urphänomen sehen müssen. An Wilhelm Dilthey anknüpfend, hat es besonders Eduard Spranger unternommen, die Eigenart einer „geisteswissenschaftlichen Psychologie" zu begründen.

Ich sehe ab von den rein physiologischen Voraussetzungen des seelischen Lebens, von dem motorischen Apparat und den Sinnesorganen und beschränke mich daher auf die folgende Gruppierung der *seelischen* Tätigkeiten:

1. Die *Funktionen*[7]: das Wahrnehmen, das Vorstellen (Gedächtnis) und das produktive Denken als anschauliches Kombinieren bzw. als

---

[7] Vgl. dazu W. Sterns Unterscheidung von „Rüstungs"- und „Richtungsdispositionen", außerdem Ed. Spranger, Die Frage nach der Einheit der Psychologie, Sitzungsber. der Preuß. Akademie d. Wissensch. vom 29. Juli 1926, S. 172, Anm. 1; Theodor Erismann, Die Eigenart des Geistigen, Leipzig 1924, und die Verhandlungen des 8. Internationalen Psychologenkongresses in Groningen (1926) über das Verstehen. — In Amerika ist der Functionalism zu großer Bedeutung gelangt (W. James, W. McDougall etc.). Hier stehen Studien über Wechselwirkung von Leib und Seele im Vordergrund. Der Behaviorism untersucht die funktionalen Beziehungen zwischen Reiz und Reaktion. Doch wird darüber die Dynamik der Seele nicht vergessen, besonders das Triebleben: G. W. Allport, Die theoretischen Hauptströmungen in der amerikanischen Psychologie der Gegenwart, Zeitschr. für pädag. Psychologie u. experim. Pädagogik 25 (1924), S. 129 ff. Siehe dazu die deutschen Tierversuche mit Affen, Ameisen usw.

Reagieren auf neue Forderungen aus begrifflicher Einsicht in die vorliegenden Zusammenhänge[8]. Die Wissenschaft, die diese Funktionen zum Gegenstand hat, könnte man *Funktionspsychologie* nennen, da sie ja, z. B. in den Untersuchungen über den Lernprozeß, die funktionalen Abhängigkeitsverhältnisse der einzelnen subjektiven (bzw. objektiven) Faktoren herausarbeitet.

2. Die *geistigen Akte* des Wertens und ihre biologische Vorstufe des Trieblebens: Fühlen und Wollen, dazu auch das bloße Wollen, dem also das Ziel fehlt, wie es vorübergehend in der geistigen Entwicklung des Kindes und des Jugendlichen auftreten kann. Nur das Geistige, das die ganze Welt Gottes durchdringt, ist *übergreifend*[9] von Mensch zu Mensch, vom Subjekt zu den sinnhaften Objektivationen seines Wirkens, nicht aber die sinnfreien Inhalte der Funktionen (Wahrnehmungen usw.), die ich nicht adäquat nacherleben, also auch in der Deskription (im strengen Sinne) nicht erfassen kann. Darum kann der Mensch auch nur Geistiges „verstehen". Das Wesen der geistigen Akte (Motivationen, Ideen) ist die *Sehnsucht* nach etwas hin; das Wesen der Triebe ist das Getriebenwerden von etwas fort. Diese bewegenden Kräfte sind der Gegenstand der „Geistespsychologie" bzw. der „Triebpsychologie". Die erstere geht auf Erforschung der geistigen Akte, die letztere hat es mit den Trieben zu tun. Statt Geistespsychologie könnte man Wertpsychologie oder sinnbezogene (einsichtige) Psychologie sagen, statt Triebpsychologie auch Natur- oder sinnfreie Psychologie, welche Ausdrucksweisen aber auch die Funktionspsychologie umfassen würde. Dann wäre Kulturpsychologie die Wissenschaft von den geistigen Akten *und* den Funktionen des Kulturmenschen.

Wir haben im vorstehenden Abschnitt auf das Sollenserlebnis der sittlichen Forderung hingewiesen. Wir tragen demnach nicht nur die *Forderungen* des Wirkens in uns, sondern darüber hinaus noch *Maß-*

---

[8] Was das Denken und auch den Willen anbelangt, so wäre es sehr aufschlußreich, einmal zu untersuchen, welchen *verschiedenen* Gegenstand die einschlägigen Arbeiten von Wundt, Külpe, Brentano, Witasek, Höfler, Meumann, Messer, G. E. Müller, Ach, Scheler, Selz, Lindworsky und Hönigswald, um nur die verschiedenen Richtungen anzudeuten, untersucht haben!

[9] Das ist richtig gesehen worden von Edith Stein, Beiträge zur philosophischen Begründung der Psychologie und der Geisteswissenschaften; Jahrb. f. Philos. und phän. Forschung V, S. 268: „Alle echten überindividuellen Realitäten sind geistige". Dieses Übergreifen geistiger Wirkungszusammenhänge von Mensch zu Mensch hat man in der neueren Soziologie meist „Beziehung" genannt. L. v. Wiese nennt die Soziologie geradezu „Beziehungslehre". Ich bevorzuge den Ausdruck „Wechselwirkung".

stäbe normgemäßen Handelns. Schon Franz Brentano[10] hat in zutreffender Deutung des Aristotelischen *orthŏs philĕin* und *orthŏs misĕin* erkannt, daß es auch in der Ethik, entsprechend den richtig und falsch charakterisierten Urteilen auf dem Gebiet der Logik, richtiges (d. h. normgemäßes) Lieben und Hassen gibt. Wir fügen hinzu: mit dem Lieben und Hassen (im engeren Sinn) ist das ganze Gebiet der Ethik nicht erschöpft; dies Problem wird uns noch ausführlich beschäftigen. Weiterhin wird das normgemäße Sollenserlebnis nicht nur auf dem Gebiet der Logik (Wissenschaften) und Ethik, sondern ebenso auf allen übrigen Wertgebieten, dem Ästhetischen, dem Praktischen und Religiösen erlebt[11]. Dies Erlebnis echter, sinngemäßer Forderungen ist es, was ich das *Geistige* nenne im Gegensatz zu den Funktionen. Auch das Tier hat diese (niederen) Funktionen, aber nur der Kulturmensch hat die *geistige Sehnsucht* objektivgeltungsgemäßen Wirkens.

Der Prozeß planvoller Menschenbildung wird den ganzen Menschen zu erfassen suchen. In einer Allgemeinen Erziehungslehre wird die Charakterbildung, die Entfaltung, Bereicherung und Veredlung der (gesellschaftlichen) Werthaltungen und die Erziehung des Trieblebens, aber auch der Körperlichkeit im Vordergrund stehen; die Bildung der Funktionen (am Objekt!) wird daher mehr der Allgemeinen Unterrichtslehre überlassen werden müssen.

Wenn ich die Einheit des seelischen Geschehens in der wissenschaftlichen Isolierung zerstört habe, so muß hier nachdrücklich darauf hingewiesen werden, daß in der „Wirklichkeit" alle Wertungen und Funktionen nicht zu trennen sind und Übergänge zeigen. E. R. Jaensch[12] hat dargetan, daß auch das elementarpsychische und psychophysische Geschehen sinnvollen Charakter annehmen kann. Doch werden damit die oben gezogenen Wesensgrenzen nicht verwischt. Das bloße Nachdenken mathematischer Zusammenhänge braucht jedoch noch kein

---

[10] Franz Brentano, Vom Ursprung sittlicher Erkenntnis, ebenso seine Psychologie, 2. Bd., S. 35 f., sowie das ganze 8. Kapitel. Beide Werke sind herausgegeben von Oskar Kraus in F. Meiners Philosophischer Bibliothek. Vgl. dazu O. Kraus, Grundlagen der Werttheorie, Frischeisen-Köhlers Jahrbücher d. Philosophie II, 1914, S. 1 ff.

[11] Wie stark diese Forderungen über das bloß Psychologisch-Individuelle hinaus erlebt werden können, zeigen Ausdrucksweisen wie: Es denkt in mir, statt: ich denke. Auch Goethe sagt in diesem Sinn: die Gedichte machen mich, nicht ich sie. Derartige Selbstzeugnisse starker Persönlichkeiten zeigen uns, wie das Subjekt sein eigenes Tun als Wirken objektiver Gesetzlichkeiten empfinden kann.

[12] E. R. Jaensch, Zeitschrift für Psychologie 98 (1925), S. 193.

Verstehen (im engeren Sinn) zu sein; das ist nur der Akt, der dem Wahrheitssuchen des *Forschers* in der Beweisführung mehr oder weniger adäquat ist.

Alles wissenschaftliche und künstlerische Verstehen, die nachverstehende Sinndeutung und die schöpferische Sinngebung sind an sich Abstraktionen. Wie eng die verschiedenen Arten geistiger Akte und die Funktionen miteinander verwoben sind, geht daraus hervor, daß jedes Verstehen einmal der materialen Befestigung im *praktischen Schaffen* bedarf (z. B. sprachliche Formulierung und Niederschrift der Gedanken) und sich dann im *Handeln* auswirken kann. Praktisches Schaffen ist andererseits ohne theoretische Einsicht nicht möglich und so fort! Was die *Funktionen* anbelangt, so sind die Inhalte der Funktionen, z. B. im Vorstellungsverlauf sowie die bloß intentionalen Erlebnisse die nötigen Voraussetzungen für die geistigen Akte. Die verschiedensten Wertungsarten sind mit spezifischen Verhaltungsweisen der Funktionen verbunden, z. B. das abstrahierende bzw. das zusammenschauende Verstehen und das Gestalten! Im geistigen Schaffen bedürfen wir der motorischen Hilfen usw. — eine unlösbare Verknüpfung unendlich verwickelter Vorgänge, die sich nie restlos der menschlichen Einsicht erschließen werden! Die Betrachtungen des zweiten Teiles über Konstitutionstypen werden weiteren Aufschluß geben über typische Zuordnungen von geistigen Akten und (psychophysischen) Funktionen auf anatomischer Grundlage.

Wenn wir gelegentlich von „psychophysischen" Funktionen sprechen gegenüber den geistigen Akten, so soll damit in keiner Weise gesagt sein, daß die Akte nicht physisch fundiert sind. Es wäre außerdem grundsätzlich zutreffender, von „Sinngebung" als von „Wertverwirklichung" zu reden, da ja eine Synthese von Materie und Wert, ein „Haften" von ideellen Werten an dem Stoff oder dergleichen unmöglich ist. Hier harren noch viele Probleme ihrer endgültigen Lösung[13].

[13] Vgl. Th. Litt, Individuum und Gemeinschaft, Leipzig und Berlin 1926, S. 166 f.

ERSTER TEIL
Das allgemeine Erziehungsziel

ERSTER ABSCHNITT
Die Grundverhältnisse des gesellschaftlichen Wirkungszusammenhangs

WIR verfolgen methodologisch den Grundsatz, unser theoretisch-sittliches Bewußtsein *an* der Erfahrung, auch an der theoretischen Erfahrung, d. h. den Gedankengängen namhafter Forscher zu klären und zu kritisch-objektiver Höhe zu erheben. Denn das ist von Kant mit Recht eingesehen worden, daß alle unsere Erkenntnis wohl mit der Erfahrung anhebt, wenn sie auch nicht aus der Erfahrung entspringt[1].

Zugleich möchte ich hier hervorheben, daß die folgenden Erörterungen zunächst autonomen Charakter tragen, d. h. die diesseitige Wirklichkeit in ihren besonderen Gesetzlichkeiten zu erfassen suchen und in diesem Kreise volle Universalität beanspruchen. Sodann muß auch der theonomen Fragestellung ihr volles Recht werden, denn wir kommen alle aus Gottes Händen, wirken in ihm und kehren zu ihm, in unsere Heimat zurück.

I. Paul Natorp, Sozialpädagogik

Wir gehen aus von Paul Natorp, Sozialpädagogik, Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft, Stuttgart. Das bedeutsame Werk ist in erster Auflage im Jahre 1898 (1899) erschienen und hat in der 5. Auflage 1922 seinen Charakter nicht wesentlich verändert[2].

[1] Vgl. dazu Marty, Untersuchungen zur Grundlegung der allgemeinen Grammatik und Sprachphilosophie I, Halle 1908, S. 117 ff.

[2] Vergleiche über sein Werk: A. Görland, Paul Natorp als Pädagoge, Leipzig 1904; H. Gschwind, Die philosophischen Grundlagen von Natorps Sozialpädagogik, Leipzig 1920; und H. Th. Becker, Das Problem der Pädagogik in der kritischen Philosophie der Gegenwart, Langensalza 1925.

Im Sinne der Marburger Schule geht Natorp von der Beschaffenheit des *Subjekts* aus. Sein Charakter ist Aktivität und Spontaneität. Das Eigentümliche des „praktischen Bewußtseins“ ist die Richtung auf etwas als Seinsollendes. Nach dem Grade, in dem diese Aktivität bewußt wird, unterscheidet Natorp drei Stufen: Trieb, Wille, Vernunftwille.

Der *Trieb,* d. h. das „passive Getriebenwerden“, ist auf sinnliche Objekte gerichtet und steht also dem Empirischen am nächsten.

Der *Wille* als Ausdruck des Bewußtseins der praktischen Regel, der Maxime hat zur Voraussetzung die Freiheit der Wahl. Mit dem Entschluß „Ich will“ erhebt sich der Mensch über den Zwang des Augenblicks und setzt sich das Seinsollende zum Objekt. Der Wille ist bewußtes Streben mit dem Charakter des Empirischen.

In dem *Vernunftwillen* erhebt sich der bloße Wille zum Standpunkt des unbedingt Gesetzlichen, der Idee. Das sind die wesentlichen Bewußtseinsstufen, in denen die Idee die Erfahrung durchdringt.

Den Grundformen der Aktivität entsprechen die *Grundtugenden* des Individuums und der Gemeinschaft. So ergeben sich die „Grundverhältnisse des Sittlichen“. Die Tugend des Trieblebens ist Reinheit oder Maß, die Sophrosyne als Gegensatz zur Hybris; die Tugend des Willens ist Tapferkeit oder sittliche Tatkraft; die Tugend der Vernunft ist Wahrheit. Zu diesen individualen Tugenden kommt die individuale Grundlage der sozialen Tugend, die Gerechtigkeit. Den Tugenden des individualen Lebens entsprechen die Tugenden der Gemeinschaft.

Aus der *Richtung* der Aktivität ergeben sich auch die Grundarten sozialer Tätigkeit:

a) Die *wirtschaftliche Tätigkeit* als ausschließliche Hingabe an den Gegenstand, welchen Charakter die Arbeit auch auf den höheren Stufen behält;

b) Die Willensregelung, die *Regierung*. Sie erstreckt sich nicht nur auf die Wirtschaft, sondern auf Bildung in Wissenschaft, Kunst, Religion usw.;

c) Die *bildende Tätigkeit,* denn das letzte Ziel ist Menschenbildung. —

So dringt jeder einzelne — wie die Gemeinschaft — durch Arbeit und Willensregelung zum Vernunftgesetz durch. In der Arbeitsteilung nimmt jeder an allen drei Arten sozialer Tätigkeit teil.

Im pädagogischen Teil erörtert Natorp die Organisationsformen als Mittel der Willenserziehung: Haus, Schule und freie Selbsterziehung im Gemeinleben der Erwachsenen und unterscheidet demnach die Stufen der Haus-, Schul- und freien Selbsterziehung.

Soweit der Inhalt in wenigen Strichen, insofern er für das Verständnis der folgenden Ausführungen nötig ist!

Was bedeutet das Werk für uns? Nach dem bereits ausgesprochenen Grundsatz sehen wir ab von jeder Kritik, die uns von unserem Ziele abführt. Es genügt der Hinweis auf Natorps Auseinandersetzungen mit seinen Gegnern im Vorwort zur zweiten und dritten Auflage, 1909, sowie auf seine Darlegungen in der Schrift: „Philosophie und Pädagogik", Marburg 1909, zweiter Artikel: „Individualität und Gemeinschaft". Schließlich verweise ich auf Petersens gesundes Urteil in seiner „Erziehungswissenschaft".

1. Nach dem Vorgange Platos legt Paul Natorp mit Recht das größte Gewicht auf eine *systematische Ableitung* der Tugenden. — Er hebt hervor: „Ein deduktiver Aufbau mußte gewagt werden." Daraus folgt, daß die Grundtugenden „aus irgendeiner obersten Einteilung des Begriffs der individuellen Tugend sich ergeben müssen". Zum obersten Einteilungsgrund dienen ihm die wesentlichen Stufen der Aktivität überhaupt, also Trieb, Wille, Vernunftwille. Diesen Grundformen der Aktivität entsprechen die Grundtugenden des Individuums und der Gemeinschaft.

Wir fragen, ob eine derartige Ableitung überzeugend ist. Die erstrebte „Analogie" ist nicht erreicht trotz der Änderungen, die Natorp an Platons System vorgenommen hat. Maß (Reinheit), insofern es die Triebe beherrscht und erhebt, ist keineswegs im entsprechenden Sinn die Tugend des Trieblebens wie Tapferkeit (sittliche Tatkraft) die Tugend des Willens und wie Wahrheit die Tugend der Vernunft. Auf der einen Seite sind und bleiben wir im Gebiet des „passiven Getriebenwerdens". Das hat Plato richtiger gesehen. Auf der anderen Seite steht der empirische Wille mit seiner Richtung auf das Gesetz, „denn Tugend ist nichts andres als die rechte, ihrem eigenen Gesetz gemäße Beschaffenheit menschlicher Tätigkeit." — Für die Tugend der Liebe ist in Natorps Sozialpädagogik nur Raum neben der Gerechtigkeit! Wir müssen uns also nach einem anderen Ableitungsprinzip der Tugenden umsehen. Paul Natorp forscht nach den „Grundverhältnissen des Sittlichen". Welches sind diese? Wir werden dieser Frage weiter unten (S. 29ff.) nachgehen.

2. Nach Natorp sollen „die Grundfunktionen des Individuallebens" den „Grundfunktionen des sozialen Lebens" entsprechen, oder wie schon Plato betont hat: Die allgemeinen Bildungsgesetze der Gemeinschaft müssen mit den Bildungsgesetzen des Individuums notwendig zuletzt identisch sein. Das kann nur für *geistige* Akte ausgesagt werden. Die *Triebe* des Individuums, z. B. der bloße sexuelle Akt,

begründen jedoch kein Gemeinschaftsleben. Denn die Korrelationen zwischen einzelnen Individuen und der Gesellschaft müssen geistiger Art sein. Nur das Geistige ist „übergreifend“ von Mensch zu Mensch, von Verband zu Verband, wie wir oben (S. 12) ausgeführt haben.

Außerdem ist von Th. Litt[3] mit Recht bemerkt worden, daß Ichgefüge und soziales Gefüge keine strukturelle Identität aufweisen, sondern daß sie sich unterscheiden, da sie nur in dieser Unterschiedenheit so ineinandergreifen können, wie es die gegliederte Wirklichkeit des Geistes verlangt. Diese Kritik trifft allerdings mehr Platos Anschauungen, als Natorp immerhin die in der „Grundlegung“ seiner Sozialpädagogik geäußerten Ansichten im zweiten und dritten Buch, allerdings nur zum Teil, selbst überwunden hat.

3. Nach Natorp ist vollendete *Tugend* im Grunde ihres Wesens nichts als Gesetzlichkeit, „die Regel der Regel, die unbedingte Forderung der Gesetzlichkeit“. So definiert Natorp „Wahrheit“, die Tugend der Vernunft, als „Einstimmigkeit des Wollens mit sich selbst und seinem eigenen inneren Gesetz“ oder als „Gewissen“ schlechthin. Von einem solchen Standpunkte aus werden wir aber die einzelnen Tugenden schwerlich voneinander abgrenzen können. Die „formale Einheit der Idee, nämlich des unbedingt Gesetzlichen“, schließt strenggenommen eine Sonderung aus. Es fließen daher die Tugenden ineinander, wie auch Plato, nach Natorps eigenem Urteil, die „sichere Abgrenzung der Begriffe“ nicht geglückt ist. Wir kennen aber nicht nur ein ethisches Bewußtsein, das Gebote und Verbote als unbedingte Forderungen an uns richtet, sondern auch der Gelehrte, der Künstler, der praktische Handwerker hat sein „Gewissen“, soll „gewissenhaft“ verstehen bzw. schaffen, und diese Wertforderungen unterstehen bestimmten Normgesetzlichkeiten mit verschiedenem *Sinn,* der von den sittlichen grundverschieden ist, wenn sich das theoretische und praktische Streben auch schließlich sittlich auswirken soll in der Wechselwirkung der Gemeinschaft.

Wie Tugend und Sittlichkeit wird auch *„Gemeinschaft“* formalgesetzlich bestimmt. Für Natorp bedeutet Gemeinschaft „Erweiterung des Selbst“ und zwar aller seiner seelischen Fähigkeiten, namentlich des Willens. Und weil die Gesetzmäßigkeit der Gestaltung für alle dieselbe ist, so muß sich die „Gemeinschaft gerade auf das Formale dieser gestaltenden Tätigkeit erstrecken“. Also liegt das Wesen der Gemeinschaft auch wiederum in ihrem formalen Charakter. Ist folglich

---

[3] Theodor Litt, Individuum und Gemeinschaft 1926, S. 247f.

in einer formal-gesetzlichen Betrachtungsweise die Abgrenzung der Tugenden nicht möglich, so muß man eben die „Materie“ in die Betrachtung hineinbeziehen [1]. So fühlt sich Kant in seiner „Metaphysik der Sitten“ dazu gedrängt, die besondere Natur des Menschen zum Gegenstand zu nehmen, „um an ihr die Folgerungen aus den allgemeinen moralischen Prinzipien zu zeigen“. Auch Natorp kann sich nicht der Aufgabe entziehen, den Willen seiner subjektiven Beschaffenheit nach „als Moment des psychischen Erlebens“ zu untersuchen. Er handelt von den verschiedenen Tugenden, z. B. von der Tapferkeit gegen sich selbst, von der Tapferkeit in der Arbeit, von der Tapferkeit und Treue gegen Menschen und Vaterland. Das sind aber *sinnbezogene* Unterscheidungen. Ebenso ist der „reine Vernunftwille“ für die Pädagogik als Lehre von der Erziehung des Menschen eine unmögliche Abstraktion (eine Fiktion). Auch Kant möchte allerdings grundsätzlich von jeder Erfahrung absehen; er sondert seine „Metaphysik der Sitten“ von der „moralischen Anthropologie“, „die nicht entbehrt werden kann, aber durchaus nicht vor jener vorausgeschickt oder mit ihr vermischt werden muß“. Die Pädagogik hat es jedoch ebenso grundsätzlich mit *dem Menschen,* dem „animalischen“ und „moralischen Wesen“ zu tun! Dem wird eine rein formale Betrachtungsweise nicht gerecht. Als wissenschaftliche Disziplin ist die Pädagogik allerdings Theorie und als solche auf Herausarbeitung des Allgemeinen und Grundsätzlichen gerichtet; dabei kann sie aber von den sinnhaften Bestimmungen des Menschen, soweit sie allgemeinster Art sind, nicht absehen.

Sicherlich ist es das Schicksal der Wissenschaft, daß sie die Einheit ihres Objektes in der Analyse zerstören muß; auch kann man in einer psychologischen Untersuchung den menschlichen Willen auf seine

---

[1] „Form gegenüber Materie hat in irgend strenger philosophischer Sprache schon seit Plato und Aristoteles kaum je etwas andres bedeutet als die reine *Gesetzlichkeit der Gestaltung* gegenüber dem konkret Gestalteten.“ P. Natorp, Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik I, Stuttgart 1922, S. 178. — Vgl. Dilthey, Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie, Ges. Schriften, V. Bd., S. 149: „Ebenso kann die in Kants System durchgeführte Trennung von *Stoff* und *Form* der Erkenntnis heute nicht mehr so festgehalten werden.“ M. Scheler, Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik, spricht im Vorwort zur 2. Auflage sogar vom „leeren und unfruchtbaren Formalismus Kants und der Einseitigkeit der Pflichtidee in seiner Ethik“. Schon Hegel hat in seiner Enzyklopädie, § 60, gegen Kant bemerkt, daß er die Selbständigkeit des sich erfassenden Denkens „alles Inhaltes entleert“ habe. Auch Th. Litt, Individuum und Gemeinschaft, 1926, S. 138, äußert sich dahin, daß die „reine Begrifflichkeit, die den Ausblick auf die Fülle des Lebendigen verschmäht“, dem „Fluch der Leere“ verfiele.

einzelnen Elemente hin untersuchen und zerlegen, wie es z. B. N. Ach getan hat. Auf der anderen Seite besteht aber die Forderung, falsche Abstraktionen, die das Wesen einer Sache zerstören, zu meiden und den Zusammenhang des Ganzen nicht aus dem Auge zu verlieren. Wenn man auch in der Pädagogik glaubt, auf den reinen Vernunftwillen zurückgehen zu müssen, so könnte man auch die Frage aufwerfen, ob hier nicht die alte atomistische bzw. die mathematisch-physikalische Betrachtungsweise („ordine geometrico") am Werke ist. Hat man doch unter dem Einfluß des, für sein ureigenes Gebiet berechtigten, mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschungsideals auch in der Psychologie zeitweise den Sinn des Kulturlebens ganz vernachlässigt und die Einheit des Ganzen übersehen, wie man desgleichen in der Soziologie den Menschen aus dem sinnhaften Wirkungszusammenhang der Gesellschaft herausgelöst hat.

4. Natorp verwahrt sich gegen den Vorwurf einer psychologischen Betrachtungsweise. Er will „als Philosoph" sein Werk leisten. Er versichert ausdrücklich: „Nach allem, was über die *psychologische* Seite unsrer Aufgabe schon bemerkt worden ist, bedarf es nur kurzer Erinnerung, daß diese ganze Ableitung nicht als psychologisch verstanden und beurteilt sein möchte." Ebenso nimmt er Plato gegen die „Psychologie" in Schutz. Auch dessen Ableitung der Grundstufen sei „im letzten Grunde nicht psychologisch, sondern objektiv" (!).

Wie steht es nun mit der so wichtigen Frage nach der psychologischen bzw. philosophischen Betrachtungsweise?

Wir haben oben (S. 11 f.) zwischen Geistespsychologie einerseits und Funktionspsychologie andererseits unterschieden. Beide zusammen haben wir unter der Bezeichnung Kulturpsychologie zusammengefaßt; ihr Gegenstand ist der Kulturmensch. Sie wird ergänzt durch die Naturpsychologie, deren Gegenstand die Triebe und Funktionen der „Natur" (Tiere bzw. Pflanzen — aber auch des „Naturmenschen") sind.

Geht die Forschung aber nicht auf die psychischen Vorgänge im *Subjekt,* sondern auf die *objektiven* Gebilde des Geistes bzw. der Natur, so sprechen wir von Geisteswissenschaften bzw. Naturwissenschaften, zusammenfassend von Kulturwissenschaften. Denn z. B. Kunstgeschichte wie Physik sind eine Leistung des Kulturmenschen.

Diese Gegenüberstellung *subjektiver* (subjektbezogener) bzw. *objektiver* (objektbezogener) Betrachtungsweise soll weiter unten an einem Werk Ferdinand Tönnies' zur völligen Klarheit erhoben werden.

Die einzelwissenschaftliche Forschungsweise ist nun auf individuelle bzw. differentielle Gegenstände gerichtet. Die Untersuchung kann aber auch auf das Allgemeine, Wesenhafte und Grundsätzliche der

Kultur und Natur gerichtet sein. Es ist Paul Natorps großes Verdienst, seine Pädagogik auf den „Grundgesetzen des Gemeinschaftslebens" aufgebaut zu haben. Er greift auf die *„empirischen Voraussetzungen wenn auch allgemeinster Art"* zurück. So fragt er denn nach den „allgemeinen Bildungsgesetzen" der Gemeinschaft und des Individuums, nach den „Grundfunktionen" des sozialen und des Individuallebens, nach den „Grund- oder Kardinaltugenden", etc. In seinem Buche „Philosophie und Pädagogik" spricht Natorp von der allgemeinen psychophysischen Veranlagung des Menschen; sie sei „eine einmal vorhandene und wirksame Gewalt", in die wir uns unvermeidlich fügen müssen.

Die Forschung, die auf die „empirischen Voraussetzungen wenn auch allgemeinster Art" gerichtet ist, heißt Philosophie. Auch in seiner Sozialpädagogik, erste Auflage, hat sich Paul Natorp dahin geäußert, daß er zu den „philosophischen Gründen" der Gesellschafts- und der Erziehungslehre zurückgehen mußte, um ihre untrennbare Zusammengehörigkeit zu erweisen. Wir nennen daher die Forschungsweise, die auf die ewigen Grundtatsachen, die sinnhaften Urphänomene der menschlichen *Kultur,* der *Gesellschaft* sowie des *Individuums* zurückgeht: Kulturphilosophie[5]. Wenn also H. Cornelius mit Bezug auf

[5] Auch Eduard Spranger sieht in seinen „Lebensformen" zunächst von allen historisch gegebenen Ausprägungen ab und macht die spezifischen Sinnrichtungen für sich begreifbar. Er sagt gelegentlich von den Machtverhältnissen: es sind dies „Urtatsachen des Lebens", „die nur mit der menschlichen Natur selbst beseitigt werden können". — Ebenso handelt Hans Freyer in seinem Buche: „Theorie des objektiven Geistes" von den „Urphänomenen, die mit der Tatsache des Lebens überhaupt gesetzt sind", er spricht von der Idee eines „Ewig-Menschlichen" und sogar von den „unwegdenkbaren apriorischen Tatsachen (!) der Lebenswelt". Es wird also hier hingewiesen auf bestimmte spezifische Eigenschaften der Gattung Kulturmensch und auf die entsprechenden geistigen Wirkungszusammenhänge, in die er unentrinnbar verflochten ist. — Alfred Vierkandt bezeichnet im Vorwort zu seiner „Gesellschaftslehre" als Gegenstand seines Werkes „die letzten Formen, Kräfte und Tatsachen des gesellschaftlichen Lebens schlechtweg und damit Gebilde, die unabhängig von allem historischen Wandel aus dem Wesen der Gesellschaft folgen". Er will daher auf die „letzten Elemente" des gesellschaftlichen Lebens zurückgehen. Denn die Soziologie steht irgendwie über den Kulturwissenschaften in der Allgemeinheit ihrer Probleme und Begriffe. — Ähnlich auch Tönnies, Gemeinschaft und Gesellschaft, 1922. Er handelt vom menschlichen Ich, „insofern als es aller übrigen Eigenschaften entkleidet (!) und wesentlich denkend bzw. wollend begriffen wird". — Spricht man doch auch in der Philosophie (Logik) nicht nur von einem „Bewußtsein überhaupt", von einem „erkenntnistheoretischen Bewußtsein", von einem „reinen Ich", sondern auch von einem „gattungsmäßigen Wesen der individuellen Bewußtseine" (Schuppe), von einem „Gattungssubjekt" (Rickert) und dergleichen; doch erinnert die Bezeichnung „Durchschnittssubjekt" schon an historisch-zeitliche

Kants Kritik der reinen Vernunft in seiner „transzendentalen Systematik“ fragt: „Und was ist die Analyse des Verstandesvermögens anderes als psychologische Analyse?“, so sagen wir: Ja, Psychologie (und zwar allgemeine Funktionspsychologie), aber hier ist die Stelle, wo die allgemeine Psychologie, als die Wissenschaft von den „Grundfunktionen“ und den geistigen Grundakten des Individuallebens, und die Philosophie ineinander übergehen[6]. Denn die hier möglichen Urteile gelten „als richtig charakterisiert“ (einsichtig) und „objektiv“, um Natorps Ausspruch wieder aufzunehmen[7]. Dies gilt besonders für die *geistigen* Wirkungszusammenhänge der (vorhistorischen) Kultur, für die ideelle Welt ihres Sinnes: auch von seiten des vorhistorisch-allgemeinen Subjekts betrachtet, ist den so gewonnenen Einsichten objektive Geltung zuzumessen. Tritt doch der die ganze Welt durch-

---

Erfüllungen. Scheler handelt in seinem Buche: „Wesen und Formen der Sympathie“ von Erscheinungen, „die nicht zum Grundbestande der menschlichen Natur gehören, sondern erst auf der Stufe einer gewissen geschichtlich gewordenen Bildung existieren. So sind Güte, Wohlwollen, Dankbarkeit, Zärtlichkeit z. B. sicher *allgemein* menschliche Modi der Liebe, die unabhängig von der Stufe der historischen Bildung vorkommen. Nicht dagegen ‚Liebenswürdigkeit‘, ‚Höflichkeit‘, ‚Pietät‘ usw.“. W. Wundt bemerkt in seiner „Völkerpsychologie“, VII. Band: Die allgemeinen seelischen Vorgänge, die Empfindungen und Vorstellungen, die Gefühlsaffekte und Willensregungen des Menschen sind nicht bloß in ihren formalen (!) Eigenschaften, sondern auch in gewissen allgemeinen Bedingungen ihres Ursprungs und Inhalts (!) zu allen Zeiten dieselben geblieben. — Schließlich spricht auch Pestalozzi von der „allgemeinen Einrichtung unsers Geistes“ und von der „unwandelbaren Urform der menschlichen Geistesentwicklung“. Paul Natorp hat in mehreren seiner Werke diese Ansicht unterstrichen.

[6] Nach Brentano und Dilthey ist die Aufgabe der „beschreibenden und zergliedernden Psychologie“ (Diltheys Akademiebericht vom 20. XII. 1894, Gesamm. Schriften, Bd. V) „die Darstellung der in jedem entwickelten menschlichen Seelenleben gleichförmig auftretenden Bestandteile und Zusammenhänge, wie sie in einem einzigen Zusammenhang verbunden sind, der nicht hinzugedacht oder erschlossen, sondern erlebt ist ... In dem lebendigen Bewußtsein und der allgemeingültigen Beschreibung dieses seelischen Zusammenhangs ist die Grundlage der Erkenntnistheorie enthalten.“ Wir meinen diese Bewußtseinserlebnisse, insofern sie nicht „allgemein subjektive“, sondern objektive und allgemeingültige Einsichten betreffen. Vgl. dazu R. Hönigswalds Begriff einer „philosophischen Psychologie“ als Grundwissenschaft, Die Grundlagen der Denkpsychologie, Leipzig-Berlin 1925; ebenso A. Petzelt, Vom Problem des Verstehens, Jahrbuch der Charakterologie, Bd. IV, Berlin 1927, S. 64 ff.

[7] Th. Litt, Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal, Berlin-Leipzig 1925, S. 65 f.: „Es ist an der Zeit, daß die Union der Gegensatzpaare: objektiv—subjektiv und allgemeingültig—individuell endgültig gelöst werde“. Vgl. dazu die methodische Einleitung zur dritten Auflage seines Buches: „Individuum und Gemeinschaft“, Leipzig-Berlin 1926.

dringende, übergreifende absolute Geist auch im subjektiven Geiste in die Erscheinung. Und der Mensch als Träger dieser Geistigkeit hat an allem teil, dem Seienden sowohl wie dem Seinsollenden. Es liegt hier eine wirkende Korrelation subjektiv-seelischer und objektiv-metaphysischer Verwirklichung des Geistes vor [8].

5. Menschenbildung ist eine Aufgabe der menschlichen *Gesellschaft*. Auch das ist ein unleugbares Verdienst Paul Natorps, daß er diese Frage mit allem Nachdruck betont hat, die „als eine der ersten in der Pädagogik" hätte aufgeworfen werden müssen, nämlich die Frage nach dem Verhältnis von Erziehung und Gemeinschaft (bzw. Gesellschaft), d. h. wie sich die Bildung des Menschen gestalten soll „unter dieser nun einmal grundwesentlichen Voraussetzung des Lebens in menschlicher Gemeinschaft". Diese Frage wird für Natorp mehr und mehr zur „Grundfrage" des Bildungsgedankens; er formuliert sie im Vorwort zur vierten Auflage als die Frage nach den „Wechselbeziehungen zwischen Erziehung und Gemeinschaft". Beide sind in der tiefsten Wurzel eins und untrennbar zusammengehörig. Gemeinschaft ist ja auch das Grundmotiv seines leidenschaftlichsten Werkes, des „Sozialidealismus".

Natorps Werk verdient nun, dem Gehalte nach, sicherlich den Rechtstitel einer Sozialpädagogik. Seine Methode ist aber nicht „soziologisch". Denn es genügt nicht, die Bewußtseinselemente für sich zu klassifizieren und erst dann einen Zusammenhang mit dem Kulturleben zu konstruieren; die Analyse der Bewußtseinsinhalte kann, wenigstens im methodischen Ansatz, immer nur im Hinblick auf das Objekt vorgenommen werden [9]. Es handelt sich vielmehr darum, die Wechselwirkungen zwischen dem Ich und der Gesellschaft, den Sinn ihrer Wesensgesetzmäßigkeiten zu erfassen. Die Anfänge zu einer solchen Betrachtungsweise liegen schon im klassischen Altertum vor und kommen in der Formulierung von Bildungszielen zum Ausdruck. Auch Kant sah mit den Philanthropen das Bildungsideal in der Erziehung zum Menschen und Bürger zugleich. Seine ethische Elementarlehre („Meta-

---

[8] Eduard Spranger hat diese Zusammenhänge in seinen „Lebensformen" eingehend untersucht. Er spricht von den Gesetzlichkeiten des geistigen Verhaltens, „die dem Einzelsubjekt als ideale Richtungskonstante innewohnt und die Akte seiner produktiven Einbildungskraft ebenso beherrscht wie die Akte des realen geistigen Verhaltens". Vgl. dazu das Kapitel: Ichkreise und Gegenstandsschichten; weiterhin Hans Freyers Stellung in seiner „Theorie des objektiven Geistes" und Th. Litts dritte Auflage seines Werkes „Individuum und Gemeinschaft" (z. B. S. 248).

[9] Aloys Fischer, Entwicklung, gegenwärtiger Stand und pädagogische Bedeutung der psychologischen Jugendforschung, in „Jugendkunde und Schule", Langensalza 1926, S. 37 ff.

physik der Sitten“, zweiter Teil) umfaßt die verbreitete Einteilung: Pflichten gegen sich selbst überhaupt und Tugendpflichten gegen andere (vgl. Bentham, Schleiermacher, Willmann usw.). So konnte er als „Zwecke, die zugleich Pflichten sind“, betrachten: eigene Vollkommenheit und fremde Glückseligkeit. Diese Reziprozität zwischen dem einzelnen Menschen und der Gesellschaft, das strukturelle Gefüge der gesellschaftlichen Sinngebilde heißt es nun zu erfassen. Denn die vom subjektiven Bewußtsein erlebte objektive Forderung des Sittengesetzes richtet sich nicht an ein völlig isoliertes Subjekt, sondern an ein Subjekt, das dem Wirkungszusammenhang der Kultur unentrinnbar verfallen ist. Th. Litt spricht in diesem Sinne von der „sozialen Verschränkung“. Denn das Subjekt als individuelles Individuum ist eine Abstraktion; es besteht nur als Träger der geistigen Wirkungszusammenhänge. Diese gesellschaftlichen Wechselwirkungen sind nicht rein willkürlich, sondern unterstehen ganz bestimmten Normgesetzen.

Unsere nächste Aufgabe läuft also im besonderen darauf hinaus, in einer (soziologischen) Betrachtungsweise den vorhistorischen, zeitlos ideellen Sinnzusammenhängen als dem Grundgefüge der menschlichen Gesellschaft nachzugehen.

II. Alfred Vierkandt, Gesellschaftslehre

Um das Grundgerüst des gesellschaftlichen Sinngefüges festzustellen, gehen wir aus von Alfred Vierkandt, Gesellschaftslehre, Hauptprobleme der philosophischen Soziologie, Stuttgart 1923.

Der Verfasser unterscheidet in diesem umfassenden Werke das Gesellschaftsverhältnis (im weiteren Sinne) von dem „Sachverhältnis“. Diese letztere Bezeichnung ist deswegen gewählt, „weil der Mensch in ihm nicht vermöge seiner spezifischen Eigenschaften als Mensch, sondern nur wie eine Sache wirkt und behandelt wird“. Hierzu gehören auch reine Gewaltverhältnisse, wie „vielfach die Kriege von Europäern gegen Naturvölker, die, vom reinen Vernichtungswillen bestimmt, sich kaum von einer Jagd unterscheiden“.

Das Gesellschaftsverhältnis schließt die „Gemeinschaft“ und die „Gesellschaft“ im engeren Sinne ein. Ich gehe wegen meiner späteren Ausführungen (zweiter Teil, III. Abschnitt: die Schule) auf die Arten der Gemeinschaft, so wie sie Alfred Vierkandt unterscheidet, näher ein.

Die Gemeinschaft wird nach zwei Einteilungsprinzipien bestimmt. Vierkandt stellt zunächst „Erlebnisgemeinschaft“ und „Wesensgemeinschaft“ gegenüber; sie sollen sich nach der „Tiefe“ unterscheiden. Er

definiert aber: „In der Erlebnisgemeinschaft beschränkt sich die Gemeinschaft auf einzelne Erlebnisse. In der Wesensgemeinschaft umfaßt sie die ganze Persönlichkeit.“ Sodann werden „Lebensgemeinschaft“ und „die Gefühls- und die Zweckgemeinschaft“ gegenübergestellt. Die wesentlichste Eigenschaft der Lebensgemeinschaft ist „die Gemeinsamkeit im Bereich des Erlebens, des Erleidens und des Handelns“. Sie ist die engste Form der Gemeinschaft, da sie das ganze Leben durchdringt. Die Familie und die Sippe gehören zu ihrem Bereich, z. T. auch die Solidarität, d. h. die Bereitwilligkeit zur gemeinsamen Förderung. Jedoch sind hiervon zu scheiden Freundschaft und Kameradschaft, die wohl persönliche bzw. überpersönliche Gemeinschaften darstellen. Die Lebensgemeinschaft ist das, was Tönnies (s. u.) schlechthin Gemeinschaft nennt. Theodor Litt sagt dafür „Wesensgemeinschaft“ und stellt diese dem Willensverband und Zweckverband gegenüber. — Die Gefühlsgemeinschaften sind sowohl die „Erholungs-“ wie die „Erhebungsgemeinschaften“. Festlichkeiten, Zerstreuungen, der Stammtisch, eine wandernde Schar stellen Erholungsgemeinschaften dar. Das einigende Band der Erhebungsgemeinschaft ist die „Stimmung der Andacht“ im Bereich der Kunst, der Wissen-

Gesellschaftsverhältnis

Gemeinschaft | „Gesellschaft“ (im engeren Sinn)

a) Erlebnisgem. — Wesensgem.
b) Lebensgem. — Gefühlsgem. u. Zweckgem.
Erholungs- u. Erhebungsgem. | Arbeitsgem.

Anerkennungsverhältn. (Rechts- od. Vertragsverh.) | Machtverhältn. (im weiter. Sinn)
Kampfverhältnis | Machtverhältnis (im engeren Sinn) (genauer Übermachtsverhältnis)

schaft, der Religion usw. Auch die Freundschaft im modernen Sinne fällt unter die Gefühlsgemeinschaft. Die „Zweckgemeinschaft“ (oder auch „Arbeitsgemeinschaft“) war beim Urbarmachen des Bodens vorhanden oder kennzeichnet die gemeinsame Arbeit von Kollegien. Vgl. die Übersicht auf dieser Seite.

Unter „Gesellschaft“ (im engeren Sinne) versteht Vierkandt die „kühleren Verhältnisse“, z. B. beim Tausch. In ähnlicher Weise wie F. Tönnies äußert sich A. Vierkandt dahin: „In klassischer Reinheit stellt sich der Typus der Gesellschaft in der modernen Aktiengesellschaft dar als einer gänzlich äußerlichen Vereinigung innerlich sich fremder Menschen zu einem einzigen Zwecke.“

Das Gesellschaftsverhältnis umfaßt das „Anerkennungs-“ und das „Machtverhältnis im weiteren Sinn“. Das Anerkennungsverhältnis

waltet zwischen Käufer und Verkäufer. Auf beiden Seiten ist, nach Vierkandt, der Wille vorhanden, jedem das Seine zu geben, Gleiches gegen Gleiches auszutauschen. Vierkandt spricht daher auch hier von einem „Rechts- oder Vertragsverhältnis“. Im Machtverhältnis dagegen ist auf einer oder auf beiden Seiten der rücksichtslose Wille vorhanden, die augenblickliche Lage möglichst auszunutzen. Dieses Machtverhältnis ist entweder ein Kampfverhältnis oder ein Übermachtsverhältnis. Das Kampfverhältnis ist nicht nur der Krieg, sondern alle Arten geistiger und leiblicher Kämpfe. Im wirtschaftlichen Leben kämpfen Käufer und Verkäufer miteinander um den Preis; im Übermachtsverhältnis (oder Machtverhältnis im engeren Sinn, auch „Benachteiligungsverhältnis“) nehmen die Käufer den diktierten Preis einfach hin.

Alfred Vierkandt kennzeichnet und unterscheidet seine gesellschaftlichen Verhältnisse in der Weise, wie es die folgende Skizze zeigt:

	Gemeinschaft	Anerkennungs- oder Rechts- verhältnis	Kampf- verhältnis	Übermachts- oder Macht- verhältnis
Willensrichtung	Förderung	gelten lassen	schädigen	vorangehen bzw. nachstehen
Interessenrichtung	zusammen- fallend	Gleichgewicht	Gegensatz	
Inneres Verhältnis	Verbundenheit	Nebeneinander	innere Abstoßung	Distanz
Gefühlsverhalten	Neigung und Liebe	Achtung	Haß	Herab- und Emporblicken
Tugenden	Liebe, Hingabe	Gerechtigkeit	Tapferkeit	„Herrentugen- den“ bzw. Gehorsam und Treue

Diese Skizze ist nicht haltbar, wie die Ausführungen dieses und des folgenden Abschnitts zeigen sollen. Ich gehe auf Einzelheiten nicht weiter ein, zumal ich einer persönlichen Mitteilung entnehme, daß der Verfasser eine umgearbeitete Auflage seines Werkes vorbereitet.

Für uns ist Vierkandts Werk in folgender Hinsicht von Bedeutung:

1. Vierkandts Bemühen geht darauf hinaus, wirkliche „Grundverhältnisse“ des gesellschaftlichen Lebens zu erarbeiten. Dies sind: Ge-

meinschaft, Rechts-, Kampf- und Übermachtsverhältnis. Er will eine strenge Systematik der Gesellschaftsformen geben, d. h. „eine *Einteilung in letzte Bestandteile,* die das Denken nicht weiter auflösen kann, und von denen es eben daher angemessenerweise seinen Ausgang nehmen muß“[10]. Er unterscheidet die *„systematischen Begriffe“* der „Urphänomene des gesellschaftlichen Lebens“, d. h. seine vier Grundverhältnisse von den *„historischen Begriffen* menschlicher Gruppen wie Familie, Partei, Staat usw.“. Diese Unterscheidung erinnert an unsere Sonderung von kulturphilosophischer bzw. einzelwissenschaftlicher Forschungsweise (s. oben S. 20f.)[11].

Vierkandt will also in seinen vier Verhältnissen die Grundphänomene erkannt haben, die den Aufbau des gesamten Kulturlebens konstituieren. Es fragt sich nur, ob seine Urphänomene des gesellschaftlichen Lebens wirklich die Grundverhältnisse alles Kulturgeschehens sind.

2. Alfred Vierkandts Unterscheidung von Sachverhältnis und Gesellschaftsverhältnis (im weiteren Sinn) erinnert an Heinrich Rickerts Gegensatzpaar „asozial—sozial“. Damit scheinen mir allerdings grund-

---

[10] Alfred Vierkandt, Kölner Vierteljahrsschrift für Sozialwissenschaften I, 1, 1921.

[11] In diesem Sinne könnte man zwei Arten der Soziologie unterscheiden: a) Die *kulturphilosophische Soziologie.* Simmel, Grundfragen der Soziologie, 1917, unterscheidet 1. philosophische, 2. reine (oder formale) und 3. allgemeine Soziologie. Die letztere ist gerade diejenige, die wir die einzelwissenschaftliche Soziologie nennen wegen ihrer historisch-einzelwissenschaftlichen Forschungsweise. Die kulturphilosophische Soziologie erarbeitet die überzeitlichen Sinnformen und den Sinngehalt der verschiedenen Gesellschaftsgebilde, also die Struktur des Staates, der Schule usw. usw. und ihrer typischen Formen wie Republik-Monarchie. Man hat sie genannt: allgemeine, reine Soziologie. Vierkandt sagt ganz richtig „philosophische Soziologie“. Weniger gut scheint mir aus den dargelegten Gründen die Bezeichnung „formale“ Soziologie, denn sie ist nicht rein formal. Die Ausdrucksweise „phänomenologische Soziologie“ würde die Methode betreffen. Die Benennung morphologie sociale (Durkheim) ist kennzeichnend. Mit Kantorowicz, Hauptprobleme der Soziologie, Erinnerungsgabe für Max Weber, I, könnte man auch von einer „Kategorienlehre“ sprechen. b) Die *einzelwissenschaftliche Soziologie.* Sie erforscht die geschichtlich ausgeprägten Gesellschaftsformen und ihre Gesetzlichkeiten, z. B. die deutsche Familie der Gegenwart, die englische Schule des 18. Jahrhunderts. Man hat sie auch besondere, materiale oder Kultursoziologie genannt. „Angewandte Soziologie“ oder auch „phänomenologische Soziologie“ ist weniger treffend. Es gibt keine angewandte Theorie, sondern nur die Anwendung einer Theorie in der Praxis, und „phänomenologisch“ würde auf die Methode hinauslaufen. — Was schließlich die Unterscheidung von Soziologie und Geschichte anbelangt, so könnte man im Anschluß an Max Weber sagen, daß sich die *Soziologie* für das *Typische* interessiert, für die immer und überall wiederkehrenden Abläufe sozialen Handelns, die *Geschichte* aber primär für die Feststellung wichtiger Einzelzusammenhänge.

legende Wesensverschiedenheiten aufgewiesen zu sein. Denn es ist ein Unterschied, ob das Subjekt zu einem sachlichen Gegenstand Beziehungen hat (S ⟶ G) oder mit einem anderen Subjekt in Wechselwirkung steht (S ⟷ S).

Im allgemeinen und im besonderen mit Bezug auf Vierkandts Kennzeichnung des Sachverhältnisses wird man folgende Unterscheidungen machen müssen:

a) Unter einer Anzahl von Menschen braucht zunächst einmal überhaupt keine Beziehung („Sachverhältnis") noch Wechselwirkung („Gesellschaftsverhältnis") stattzufinden, z. B. eine Masse von Menschen auf den Rasenplätzen eines Parks. Sie bilden keine „Masse", d. h. sie sind nicht durch irgendwie gemeinsames Interesse verbunden (Franz Oppenheimer, System der Soziologie I, 1). Sie haben auch keine Gegensätze, schließlich überhaupt *keine Beziehungen* irgendwelcher Art. Damit wäre nur ein Grenzfall aufgewiesen.

b) Mehrere Personen können physisch in Berührung kommen. Hierhin gehört Max Webers Beispiel (Wirtschaft und Gesellschaft): der Zusammenprall zweier Radfahrer, abgesehen von späteren Auseinandersetzungen und dergleichen. Das ist an sich „ein bloßes Ereignis wie ein Naturgeschehen". Hier könnte man von einem wechselseitigen Sachverhältnis sprechen; es ist *naturhaft-physikalisch*[12].

c) Ein Mensch kann zum *sachlichen Gegenstand* theoretischer Betrachtung oder praktischen Schaffens eines anderen Subjekts werden[13], z. B. in gewissen Fällen ein physisch oder seelisch Kranker für den Mediziner oder Psychiater, eine Versuchsperson für den Psychologen, ein Modell für den Maler usw. (Umgekehrt kann eine Sache in symbolischer Weise einen personalen Charakter tragen[14].) Ich spreche hier von einem außergesellschaftlichen Verhältnis (S ⟶ G).

d) Zwischen mehreren Subjekten kann ein *Gewaltverhältnis* vorliegen, das bis zur Vernichtung des Gegners gehen und selbst mit *Haß* verbunden sein kann. Tönnies würde hier wohl von einer „verneinenden" Willensbeziehung reden. Ebenso unterscheidet ja auch Pfänder positive (oder freundliche) und negative (oder feindliche) Gesinnungen. Unter Gesellschaft ist aber nur „die Gemeinsamkeit

---

[12] F. Alverdes, Tiersoziologie, Leipzig 1925, S. 15 und 72, unterscheidet zwischen Assoziation (z. B. durch Wärme, Nahrung) und Sozietät (durch soziale Instinkte).

[13] Das hat auch H. Rickert gesehen. Vgl. seinen Aufsatz: Vom System der Werte, Logos IV (1913), und zwar das Kapitel III (Kontemplation und Aktivität, Sache und Person), S. 304 f.

[14] Vgl. dazu H. Schmalenbach, Soziologie der Sachverhältnisse, Jahrbuch für Soziologie III (1927), S. 38 ff.

im Setzen und Verfolgen von Zwecken" zu verstehen (R. Stammler, Theorie der Rechtswissenschaft). Eine positiv-freundliche Gesinnung durchdringt das Gewaltverhältnis allerdings nicht, geht aber auch nicht auf Vernichtung des anderen, sondern auf den eigenen Vorteil. Ich nenne dies Verhältnis *ungesellschaftlich*. Hiervon wäre ein Verhältnis zu scheiden, das das unbeherrschte *Triebleben* des *Naturmenschen* zur Grundlage hat; man könnte es *vorgesellschaftlich* nennen.

e) Schließlich ist das Verhältnis *„gesellschaftlich"* im betonten Sinn, wenn sich die einzelnen Subjekte des Wechselwirkungszusammenhangs strebend bemühen, aber nie an das wahrhaft Echte heranreichen (S ↔ S).

Verstehen wir also unter einem gesellschaftlichen Verhältnis die empirischen Wechselwirkungen von Mensch zu Mensch mit allen ihren Unvollkommenheiten und Abirrungen vom Echten, so fällt das ungesellschaftliche „Gewaltverhältnis" aus der Sphäre sinnvollen Kulturwirkens heraus. Unser empirisches Machtverhältnis zeigt die unechten Trübungen menschlichen Wertstrebens; insofern ist es gesellschaftlich; daneben ist es Gewalt, d. h. ungesellschaftlich. So kommt es, daß die meisten Menschen Macht mit Gewalt verwechseln. In der Politik ist es gang und gäbe!

3. Vierkandt läßt mit Recht die asozialen Wertrichtungen, das theoretische und das praktische Sinnverhalten, außerhalb der gesellschaftlichen Grundverhältnisse. Sie können für den gesellschaftlichen Wirkungszusammenhang nur indirekt in Betracht kommen.

4. Vierkandt kennt zwei Arten des Machtverhältnisses, das Kampfverhältnis und das (Über-)Machtsverhältnis. Wenn im Kampfverhältnis „Käufer und Verkäufer" miteinander um den Preis kämpfen, so kann das in der Tat ein gesellschaftliches Verhältnis sein, sofern „das Handeln an der Durchsetzung des eigenen Willens gegen Widerstand des oder der Partner orientiert ist" (Max Weber, Wirtschaft und Gesellschaft). Denn das Leben ist ja ein Kampf, und Jakob ringt selbst mit seinem Gott. Auch der Kampf, den Simmel in seiner „Soziologie" im Auge hat[15], ist ein gesellschaftliches Verhältnis, da es ja keine soziale Einheit gibt, in der die konvergierenden Richtungen nicht von divergierenden unablöslich durchzogen sind. Dieses Ringen der Menschheit, diese polare Differenziertheit der Willensregungen und Strebungen, solange sie nicht gewalttätig zerstörend wirken, ist ja das Wesen der Wechselwirkungen, also des Kulturzusammenhangs.

Wir müssen jedoch zwei Arten der Konkurrenz unterscheiden, eine,

---

[15] G. Simmel, Soziologie, Leipzig 1908, S. 248ff.

die für den Bestand der menschlichen Gesellschaft nicht nur ungefährlich, sondern geradezu förderlich ist: das ist der „friedliche Wettbewerb“. Die andere kann sich bis zur Vernichtung der Gesellschaft austoben: das ist der „feindliche Wettkampf“ (Franz Oppenheimer)[16]. Hier liegt ein ungesellschaftliches Verhältnis oder eine Verneinung der Gesellschaft vor; der Krieg als Verneinung der Gesellschaft kann nur ein vorübergehender Zustand sein, ein Mittel, um zu einem dauernden Gesellschaftszustand zu gelangen. Auch der geregelte Krieg ist ein ungesellschaftliches Verhältnis. Dasselbe gilt für den Fall, daß die Käufer den diktierten Preis einfach hinnehmen müssen, was Vierkandt das Übermachtsverhältnis nennt.

Ganz anders liegen die Verhältnisse da, wo der „Kampf um des Kampfes willen“ geführt wird, und wo eine Art Kampfspiel vorliegt[17].

Wir haben also zu unterscheiden den Kampf als geistige Auseinandersetzung mit anderen, d. h. als Mittel der Selbstbehauptung, und den Kampf, der auf Schädigung bzw. Vernichtung des Gegners hinausläuft. Im ersteren Fall möchte ich von *Machtverhältnis* reden; der letztere Fall ist ein antisoziales Verhältnis. Vierkandt sagt selbst in einer Besprechung[18]: das bloße Gewaltverhältnis ist ein Verhältnis für sich, das außerhalb der gesellschaftlichen Grundverhältnisse steht. Es ist also ein Unterschied zwischen dem Willen, die *Macht* festzuhalten, um „sich zur Geltung zu bringen“, und dem Willen zur gegenseitigen Schädigung. Wir sehen also von allen negativen Willensbeziehungen ab: Haß, Rache und Vergeltung verneinen das Gesellschaftsleben; alle übrigen Gesinnungen des Gegen- und Miteinander, einschließlich ihrer Unvollkommenheiten und der Gewalt, fallen in das, was wir das Machtverhältnis nennen wollen, d. h. das Verhältnis von Führern und Geführten.

5. Es bleiben demnach vorläufig drei Grundverhältnisse übrig: das Macht-, das Rechts- und das Gemeinschaftsverhältnis. Das letztere wird von Vierkandt dem Gefühlsverhalten und den Tugenden nach mit den Worten Liebe und Neigung gekennzeichnet. Wir wollen es *Liebes- oder Neigungsverhältnis* nennen, um einer Verwechslung mit dem Worte Gemeinschaft vorzubeugen.

6. Wir werden weiter unten (s. den zweiten Abschnitt) erörtern, daß jedes echte Grundverhältnis einen irrationalen Charakter trägt und

[16] Werner Sombart, Der moderne Kapitalismus III, 2, München-Leipzig 1927, S. 557 ff., unterscheidet drei Typen der Konkurrenz: Die Leistungskonkurrenz (das ideale Miteinander-um-die-Wette-Laufen), die Suggestionskonkurrenz (Reklame) und die Gewaltkonkurrenz (Ausschalten des Konkurrenten durch Gewalt).

[17] Vgl. G. Simmel a. a. O., S. 259 und 265.

[18] Kantstudien XXVII (1922), S. 221.

organisch gewachsen ist. Auch Vierkandt erwähnt in dem herangezogenen Artikel in der Kölner Vierteljahrsschrift für Soziologie, daß das gesellschaftliche Zusammenwirken auf „subintelligenten Kräften" beruht. Das kann man vom Recht nicht sagen. Es ist, trotz der Anschauungen der historischen Schule (Savigny), wesenhaft eine rationale Regelung der Gesellschaft — abgesehen von ihrem Kern, der Rechtsidee, die uns noch ausführlich beschäftigen wird. Demgemäß ist es kein echtes Grundverhältnis. Darauf werden wir weiter unten ausführlich zurückkommen. Wenn demnach Vierkandt vier Grundverhältnisse kennt, Staudinger und Metzger für drei eintreten, so können wir nur zwei als echt gelten lassen: das Machtverhältnis und das Neigungs- oder Liebesverhältnis[19]. *Sie sind die Urphänomene oder Grundverhältnisse des gesellschaftlichen Lebens!* Biologisch gesehen weisen sie zurück auf den Ichtrieb der Selbstbetonung durch Macht und auf den Dutrieb in der Hingabe an den anderen. Darüber wird noch zu handeln sein.

7. Es taucht die Frage auf, in welcher Beziehung diese zwei Grundverhältnisse zur *Ethik* stehen. W. Metzger[20], der leider so früh dahingeraffte junge Gelehrte, befürwortet eine Liebes-, eine Rechts- und selbst eine Gewaltethik. Für die letztere möchten wir vorziehen, Machtethik zu sagen. Auch Vierkandt ist dieser Ansicht. In der Tat haben nun alle drei Arten der Ethik hervorragende Vertreter gefunden: Nietzsche als den Propheten der Machtethik; Kant hat vorwiegend eine Rechtsethik im Sinne; die Liebesethik ist uns von keinem geringeren als Christus gelehrt worden. Entspricht nun jedem einzelnen Grundverhältnis eine Ethik, oder baut sich die Ethik auf den beiden von uns vertretenen Grundverhältnissen auf? Wir erinnern uns, daß Kant in seinem Rigorismus für Erfüllung der Pflicht, aber nicht für ein Handeln aus Neigung eingetreten ist. Nietzsche hält eine Handlung aus Liebe für sittlich indifferent, für „moralinfrei"; denn alles, „was aus Liebe getan wird, geschieht immer jenseits von Gut und Böse". Auch Münsterberg hält es für kein sittliches Verdienst, ein „hingebendes liebendes Gemüt zu besitzen". Die Handlung aus Liebe ist „vielleicht nicht weniger wertvoll als eine sittliche Tat, nur eine sittliche Tat ist sie nicht". Die Liebe ist ihm eines und die Pflicht ein anderes. Wir werden die angeschnittenen Fragen erst entscheiden

---

[19] Noch anders urteilt Aloys Fischer in G. Kafka, Handbuch der vergleichenden Psychologie II (1922), S. 387 ff. Er unterscheidet Herrschaft, Führung und Vertretung. Vgl. O. Spann, Gesellschaftslehre, 1923, S. 133.

[20] W. Metzger, Gesellschaft, Recht und Staat in der Ethik des deutschen Idealismus, herausgegeben von Ernst Bergmann, Heidelberg 1917.

können, wenn wir noch genauer festgestellt haben, was Macht und was Liebe bedeuten, welches ihr *Sinn* ist.

Wir haben nunmehr in dem Macht- und in dem Neigungsverhältnis die sich ewig gleichbleibenden Aufbauprinzipien der gesellschaftlichen Welt eingesehen und einen Ausblick auf das Recht getan. Wir sehen, daß Kultur in ihrer letzten Zuspitzung nichts anderes bedeutet als geistige Wechselwirkung der Macht und der Liebe. Daneben stehen Regelungen rationaler Art, z. B. die Ordnung des Gesellschaftslebens durch das Recht.

III. Ferdinand Tönnies, Gemeinschaft und Gesellschaft

Um das Verhältnis von Gemeinschaft, Gesellschaft und Erziehung zu klären, legen wir das genannte Werk zugrunde[21].

Ferdinand Tönnies geht als erster der neueren Soziologen dem Problem der Gemeinschaft zu Leibe. Er unterscheidet bejahende und verneinende Willensbeziehungen, je nachdem sie auf gegenseitige Förderung bzw. Zerstörung gerichtet sind. Er sieht in seinem Buch von den letzteren ab. Die bejahenden Willensbeziehungen umfassen die Gemeinschaft und die Gesellschaft. Unter Gemeinschaft versteht er „reales und organisches Leben", unter Gesellschaft eine „ideelle und mechanische Bildung". Tönnies gebraucht wohl deswegen die Bezeichnung „ideell", weil das ungebrochene Wesen des Menschen in seiner organischen Entwicklung nicht in die Verbände eingeht, die er „Gesellschaft" nennt. Gemeinschaft ist ihm das „dauernde und echte Zusammenleben", Gesellschaft „nur ein vorübergehendes und scheinbares". Gemeinschaft ist „ein lebendiger Organismus", Gesellschaft „ein mechanisches Aggregat und Artefact".

Ein Beispiel für die Gemeinschaft ist die Familie, also das Verhältnis zwischen Mutter und Kind, zwischen Mann und Weib sowie zwischen den Geschwistern. Hier herrscht „Verständnis" (consensus) und „*herzliche* Verbundenheit" (concordia). Verständnis und Eintracht können nicht gemacht werden; sie wachsen, wenn günstige Bedingungen gegeben sind.

Ein Beispiel für die Gesellschaft ist die Aktiengesellschaft. Der damit umschriebene Kreis von Menschen lebt wohl auch auf friedliche Art nebeneinander. Diese Individuen bleiben aber getrennt trotz aller Verbundenheit. „Keiner wird für den anderen etwas tun und leisten, keiner dem anderen etwas gönnen und geben wollen, es sei denn um

[21] Die erste Auflage ist bereits im Jahre 1887 erschienen, die jüngste, 6. und 7. Auflage, im Jahre 1926, Berlin.

einer Gegenleistung oder Gegengabe willen, welche er *seinem* Gegebenen wenigstens *gleich* achtet." Die Glieder der Gesellschaft sind durch Konvention und Naturrecht verbunden. Ähnlich hat sich M. Verweyen ausgesprochen.

Der Gemeinschaft und der Gesellschaft entsprechen die Formen des menschlichen Willens: „Wesenwille" und „Kürwille". In der 1. und 2. Auflage stand für „Kürwille": „Willkür". Tönnies unterscheidet „den Willen, sofern in ihm das Denken, und das Denken, sofern darin der Wille enthalten ist. Jeder stellt ein zusammenhängendes Ganzes vor, worin die Mannigfaltigkeit der Gefühle, Triebe, Begierden ihre Einheit hat; welche Einheit aber in dem ersten Begriffe als eine reale oder natürliche, in dem anderen als eine ideelle oder gemachte verstanden werden muß".

Der Wesenwille äußert sich in der direkten Bejahung der Mitmenschen als unmittelbare Lust und als Drang zu Taten und Werken, die aus „der Gesinnung, dem Gemüte und dem Gewissen" entspringen. Der Kürwille ist von dem Gedanken an einen bestimmten Zweck beherrscht, denn das „reine und freie Denken" muß immer wieder nach dem Zwecke fragen, warum die Mitmenschen bejaht werden, und dieser Zweck kann nur in der Beziehung auf das eigene Wohl entdeckt werden.

Gemeinschaft ist mithin „das Subjekt verbundener Wesenwillen, Gesellschaft das Subjekt verbundener Kürwillen". —

Was bedeutet uns Ferdinand Tönnies' Werk?

1. Der Verfasser arbeitet als „Grundbegriffe der reinen Soziologie" zunächst das Wesen und das Verhältnis von Gemeinschaft und Gesellschaft heraus, sodann die entsprechenden psychologischen Begriffe Wesenwille und Kürwille. In einem Zusatz vom Jahre 1911 bemerkt er nachträglich: „Die Assoziation der Ideen ist analog der Assoziation der Menschen." Wir stoßen also hier auf einen ähnlichen Gedanken, wie ihn schon Natorp im Anschluß an Plato hervorgehoben hatte, wenn er bemerkte, daß die Grundfunktionen des sozialen Lebens den Grundfunktionen des Individuallebens entsprechen müssen (vgl. oben S. 17 f.). Ein Unterschied besteht darin, daß Tönnies zunächst die Grundformen des gesellschaftlichen Lebens darlegt, dann die entsprechenden „Formen" des menschlichen Willens und in dem erwähnten Zusatz die Brücke zwischen beiden schlägt. Natorp geht jedoch von den Stufen der Aktivität und von den subjektiven Bedingungen des Menschen aus. Ich habe demgegenüber betont, daß wir noch tiefer schürfen und auf den geistigen Wirkungszusammenhang des Kulturlebens und seine Normgesetzlichkeiten zurückgreifen müssen.

Beide Gelehrte bedienen sich zunächst der Forschungsweise, die wir die *kulturphilosophische* genannt haben: sie sehen erst einmal ab von allen historischen Ausprägungen der Erfahrungswelt und arbeiten die Grundformen oder „Kategorien“ des subjektiven und objektiven Kulturlebens heraus. Erst dann wenden sie sich der historischen Wirklichkeit zu (einzelwissenschaftliche Forschungsweise). Tönnies sagt ausdrücklich: „Demnach wird hier von der Essentia des Menschen, nicht von einer Abstraktion, sondern von dem konkreten Inbegriff der gesamten Menschheit, als dem Allgemeinst-Wirklichen dieser Art, ausgegangen; und demnächst fortgeschritten, etwa durch die Essentia der Rasse, des Volkes, des Stammes und engerer Verbände, endlich zu dem einzelnen Individuo, gleichsam dem Zentrum dieser vielen konzentrischen Kreise, hinabgestiegen ... die intuitive und ganz mentale Erkenntnis jedes solchen Ganzen kann aber mit Fug erleichtert und versinnlicht werden durch die Vorstellung von *Typen,* deren jeder die Merkmale aller zu dieser Gruppe gehörigen Exemplare *vor* ihrer Differenzierung zu enthalten gedacht werde ...“ Ferdinand Tönnies schlägt also hiermit das Verfahren ein, das wir oben (S. 4) gefordert haben, um ein sinnbezogenes allgemeines Bildungsideal zu erarbeiten: wir müssen ausgehen von dem „Allgemeinst-Wirklichen“, von der „Essentia des Menschen“ und der objektiven Kultur, nicht aber „von einer Abstraktion“!

2. Inwiefern sind Gemeinschaft und Gesellschaft „Grundbegriffe der reinen Soziologie“? Man könnte die beiden Begriffspaare Gemeinschaft — Gesellschaft einerseits sowie Wesenwille — Kürwille andererseits folgendermaßen gegenüberstellen. Wesenwille betont das Instinktiv-Irrationale, Kürwille das Bewußt-Rationale (mit egoistischem Einschlag). Entsprechend ist die Gemeinschaft ein natürlich gewachsener Organismus, die Gesellschaft aber ein bewußt geschaffener Mechanismus[22]. Wir haben also zu unterscheiden, und zwar der Art nach:

a) irrationale, natürlich (kulturhaft!) gewachsene Vergesellschaftungen und

b) rationale, künstlich gemachte Verbände (Organisationen).

Daraus folgt auch, daß der kulturhaft sich entwickelnde Mensch, das

---

[22] Max Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, Tübingen 1922, S. 21, sagt: „‘Vergemeinschaftung’ soll eine soziale Beziehung heißen, wenn und soweit die Einstellung des sozialen Handelns — im Einzelfall oder im Durchschnitt oder im reinen Typus — auf subjektiv *gefühlter* (affektueller oder traditionaler) *Zusammengehörigkeit* der Beteiligten beruht.“ „‘Vergesellschaftung’ soll eine soziale Beziehung heißen, wenn und soweit die Einstellung des sozialen Handelns auf rational (wert- oder zweckrational) motiviertem Interessen*ausgleich* oder auf ebenso motivierter Interessen*verbindung* beruht.“

Individuum, im Grunde etwas Irrationales ist. So findet die bloße Behauptung von der Irrationalität des Individuums ihre Stütze und tiefere Begründung.

Die Scheidung von irrationalen und rationalen Gesellschaftsgruppen ermöglicht uns folgende Ausblicke:

a) Die wesentlich irrationalen Vergesellschaftungen umfassen ihrem *Umfang* nach namentlich folgende organisch gewachsenen Gruppen: die Familie, den Volksstaat bzw. Völkerstaat — und schließlich die gesamte Menschheit.

b) Diese Urgebilde gesellschaftlicher Art können, wie alle gesellschaftlichen Sinnformen (charitative Vereine, die Kirche!), infolge verstandesmäßiger Regelungen einen stark *rationalen* Charakter annehmen, z. B. durch Konventionen durchsetzt und überwuchert und so ihrem eigentlichen Charakter z. T. entfremdet werden.

c) Die wesentlich rationalen Verbände verfolgen wissenschaftlich-künstlerische oder praktische Ziele und sind ihrem Sinngehalt nach primär auf *Sachkultur* (Zivilisation) gerichtet.

Ihrer *Entstehung* nach gehen sie zurück auf die Beziehung eines einzigen Subjekts zu einem Gegenstand ($S \longrightarrow G$), z. B. Gelehrter $\longrightarrow$ Natur bzw. Kultur (Pflanze bzw. Buch), Handwerker $\longrightarrow$ praktischer Gegenstand (Tisch, Schlüssel). Werden diese außergesellschaftlichen Beziehungen zwischen einem Individuum und Sachgegenstand in die Sphäre gesellschaftlicher Wechselwirkung gehoben, so wirkt nicht mehr ein Einzelsubjekt auf einen Gegenstand ($S_1 \longrightarrow G$), sondern eine Gruppe von Subjekten auf den Gegenstand ($S_n \longrightarrow G$). Das Wesen dieser Verbände liegt daher in der *Organisation;* daher ihr wesentlich rationaler Charakter. Es ist kennzeichnend, daß als Beispiel für diese Gesellschaftsart meist Aktiengesellschaften, auch Fabriken und dergleichen genannt werden.

d) Ein völliger Übergang rationaler Verbände in rein irrationale Gesellschaftsgebilde ist im Hinblick auf ihre angegebenen Zwecke und ihre Organisationsformen nicht möglich. Das Maß eines gewissen *irrationalen Einschlags* hängt jedoch ab von dem mehr oder weniger *persönlichen Verhältnis* der im Wirkungszusammenhang stehenden Subjekte (S_n). Der ursprünglichen Hinwendung auf einen sachlichen Gegenstand ($S_1 \longrightarrow G$) tritt so die Hingabe an andere Menschen ($S_1 \longleftrightarrow S_n$) innerhalb einer Organisation zur Seite. Hiermit ist eine eigenartige Polarität innerhalb der rationalen überindividuellen Sinngebilde gesellschaftlicher Art gegeben:

$$\begin{matrix} S_n & \longleftrightarrow & S_n \\ & \searrow G \swarrow & \end{matrix}$$

An diese Relationen wird später anzuknüpfen sein.

e) Die wesentlich irrationalen Sinnformen menschlicher Gesellschaft, namentlich die oben erwähnten Urgebilde Familie und Volksstaat, sind ihrer Entstehung nach nicht gesellschaftlich-sekundär wie die rationalen Verbände, sondern *gesellschaftlich-primär,* das heißt Sinnformungen wesentlich gesellschaftlicher Art. Sie sind ihrer Struktur nach gegründet auf die Urphänomene aller Vergesellschaftung, auf Macht und Liebe (s. oben S. 30 f.) und können daher nur auf *Persönlichkeitskultur* gestellt sein, das heißt auf Kultur im eigentlichen Sinn (vgl. S. 10).

Im Anschluß an diese Erörterungen stellen wir die Frage: Ist z. B. eine öffentliche Schule ein irrationales oder ein rationales Gebilde?

Zunächst ist hervorzuheben, daß eine Schule, eine Bildungsanstalt, nicht auf Gütererzeugung abzielt, was man auch von der „Produktionsschule" denken möge, sondern auf Menschenbildung. Die Schule ist somit ihrem Wesen nach *primär-gesellschaftlicher* Natur.

Sie ist aber weiterhin sicherlich eine *Organisationsform.* Gehen wir aus von der organischen Einheit der *Familie,* so ist die Schule im Verhältnis zu ihr in der Tat ein künstlich geschaffener Verband. Ihre Glieder gehören verschiedenen Familien an, sind somit einander fremd, unverbunden und stehen in keinem persönlichen Verhältnis. Betrachtet man jedoch die Schule, insofern sie von Kindern desselben Volkes besucht wird, vom Standpunkt der *Volksverbundenheit,* so sind die Zöglinge, Eltern und Lehrer sowie die Aufsichtsbehörde „Glieder eines Ganzen". Sie sind mithin als Volksgenossen durch „Verständnis" und „Sympathie" verbunden und können zu einem *irrationalen Gesellschaftsgebilde* verwachsen. Somit sind die Bedingungen erfüllt, die nach Tönnies die Grundlagen der Gemeinschaft bilden. Hierauf ist im zweiten Teile zurückzugreifen, nachdem wir das Verhältnis von Gesellschaft und Gemeinschaft noch weiter geklärt haben.

3. Gemeinschaft und Gesellschaft sind Ausdrücke, die seit Comte immer wieder in verschiedenem Sinn gebraucht sind. Gemeinschaft ist für Ferdinand Tönnies „reales und organisches Leben". Wir fragen aber: Herrscht denn in jeder Familie, in jedem Volk wirkliche Gemeinschaft, das heißt „echtes Zusammenleben" und „herzliche Verbundenheit"? Diese Frage kann man schwerlich bejahen! Man sehe sich Familien an, wie sie real bestehen — oder wie sie von Zola, Hauptmann, Ibsen und Strindberg gezeichnet sind! Und unser Staat, unsere heutigen Staaten! Wo herrscht Gemeinschaft? Die Trennungslinie zwischen Gesellschaft und Gemeinschaft wird also anders zu ziehen sein.

Gemeinschaft ist eine *Idee,* sie ist etwas, das sein soll. Wir werden

dagegen unter Gesellschaft alle empirisch vorgefundenen Verbände, Familie, Staat, Schule, Elternbeirat usw. verstehen. Dann bedeutet Gemeinschaft deren Ideal, eine „unendliche Aufgabe".

Um Verwechslungen vorzubeugen, nenne ich die oben erwähnten künstlich-rationalen Organisationsformen von nun an: *Gruppen,* die kulturhaft-gewachsenen, irrationalen Vergesellschaftungen: *Urgebilde.* Es empfiehlt sich also, die sozialen Gebilde nicht nach einem, sondern nach zwei Gesichtspunkten zu sondern, nach dem der Entstehung (Gruppen bzw. Urgebilde) und nach dem der Echtheit der Wechselwirkungen (Gesellschaften bzw. Gemeinschaften). Alle diese sozialen Gebilde durchkreuzen sich, können auch, genetisch betrachtet, ineinander übergehen. Demnach kann ein Urgebilde wie z. B. die Familie sowohl eine Gesellschaft (unecht) wie eine werdende Gemeinschaft (echt) sein; auf der anderen Seite kann sich eine Gruppe wie z. B. ein Klub oder eine Partei mehr und mehr zu einer Gemeinschaft entwickeln. Wir werden im zweiten Teil sehen, wie sich die verschiedenen Schulgruppen aus dem Zustand der Gesellschaft zu Erlebnis-, Arbeits- und Aussprachegemeinschaften wandeln.

Damit erhebt sich die Frage, ob überhaupt die Möglichkeit besteht, die empirischen Gesellschaften in ideale Gemeinschaften überzuführen, also auch die bestehenden *Bildungsstätten,* da sie primär nur gesellschaftlichen Charakter tragen. Diese Frage ist für die Pädagogik von fundamentaler Bedeutung.

Nach Tönnies nimmt die geschichtliche Entwicklung den umgekehrten Gang: von der Gemeinschaft zur Gesellschaft, von den natürlichen, vertraulichen Gebilden zu den verstandesmäßigen Schöpfungen. Höffding, dem die 2. Auflage gewidmet war, hatte in einer Besprechung der 1. Auflage von Tönnies' „sozialem Pessimismus" gesprochen. Tönnies selbst lehnt diese Bezeichnung ab und hat auch gerade in Vertrauen auf die Zukunft die 4. und 5. Auflage der schaffenden deutschen Jugend gewidmet. Ferdinand Tönnies scheint aber in der Tat unter dem Einfluß von Comte und Marx zu stehen und auch anzunehmen, daß die Entwicklung der Gesellschaft aus der Familie her notwendig durch das kapitalistische Stadium gehen müsse[23]. Aber auch Comte und Marx haben den Glauben an die Verwirklichung einer neuen Gemeinschaft nicht verloren. Franz Oppenheimer sieht in dem Zustand unserer Gesellschaft und unseres Staates einen Krankheitsprozeß und schließt daraus auf die Möglichkeit der Heilung, das heißt der „Wiedergewinnung einer gesunden Gemeinschaft". Auch hatte

[23] Vgl. Oppenheimer, System der Soziologie, I. Bd. Allgemeine Soziologie, 1. Halbband: Grundlegung. Jena 1922, S. 345 ff.

sich Ferdinand Tönnies in der 2. Auflage seines Buches hoffnungsfreudiger ausgesprochen und seiner Zuversicht auf eine sittliche Erneuerung unserer Gesellschaft Ausdruck gegeben. Desgleichen eröffnen seine Ausführungen über das „Verständnis“ die Aussicht auf eine Veredlung der heutigen Gesellschaft. Verständnis beruht ihm ja auf gemeinsamer Sprache, auf gemeinsamem Brauch und auf gemeinsamem Glauben. Damit ist die Möglichkeit gegeben, Volk und Volksstaat einer wahren Gemeinschaft entgegenzuführen. In diesem Sinn hat sich auch Theodor Litt in seinem Buch: „Individuum und Gemeinschaft“ (1. Auflage) ausgesprochen: es kann nicht nur die naturwüchsige Verknüpfung der Wesensgemeinschaft rationell organisiert werden, sondern es kann auch der umgekehrte Fall eintreten, „daß eine Vielheit von Menschen sich zunächst unter einem reinen Zweckgesichtspunkt zusammentut und sich eine rationale Ordnung gibt, und daß dann erst, innerhalb des so geschaffenen Rahmens, die lebendigen Verknüpfungen von Mensch zu Mensch eine Wesensgemeinschaft entstehen lassen.“

Greifen wir nun auf die obigen Ausführungen (S. 36) zurück, so können wir für unser Schulwesen folgende Schlüsse von weittragender Bedeutung ziehen. Wir haben festgestellt, daß die Zöglinge und Eltern, die Lehrer und die Behörde allerdings nicht vom Standpunkt der Familie, wohl aber von dem des Volksstaates eine organisch gewachsene Einheit überpersönlicher Bindung darstellen. Die Überleitung der Schulgesellschaft in eine Schulgemeinschaft wird dann dadurch ermöglicht, daß man immer auf den übergeordneten Standpunkt des Volksgedankens (oder auch des Menschheitsgedankens!) zurückgreift und unter diesem Gesichtspunkt die getrennten Menschen zu innerer Verbundenheit zusammenführt. Im *Unterricht* kommen wir so zu dem Gedanken des deutschen Kulturguts als Bildungsstoff der nationalen Einheitsschule. Dem entspricht in der *Erziehung* der Gedanke der staatsbürgerlichen (volklichen) Erziehung. Und zudem fühlen wir uns alle verbunden als Glieder der Menschheit!

4. Schließlich haben wir noch Tönnies’ Werk in methodologischer Hinsicht zu betrachten. Man hat dem straffen Aufbau des Werkes bisher kaum Beachtung geschenkt. Im 1. „Buch“ werden in einer vorwiegend *objektiv-geisteswissenschaftlichen* Betrachtungsweise die Hauptbegriffe Gemeinschaft und Gesellschaft bestimmt. Tönnies erörtert hier die Voraussetzungen der Gemeinschaft: Verwandtschaft, Nachbarschaft und Freundschaft. Es folgen die entsprechenden Erörterungen über die Gesellschaft: der Tausch „als vereinigter und einziger Akt“ ist „Inhalt“ des fingierten Sozialwillens. Darauf gründen sich die

wirtschaftlichen Verhältnisse mit ihren Kontrakten und ihrer Rechtsordnung.

Im 2. Buch werden in einer kulturphilosophischen Forschungsweise, die ich im Gegensatz zu der objektiv-geisteswissenschaftlichen als *subjektiv-geisteswissenschaftliche* Betrachtungsweise bezeichnen möchte, die Ausdrücke Wesenwille und Kürwille geklärt.

Vom 3. Abschnitt des 2. Buches an folgt dann der Versuch, „durch diese Kategorien die erkennbaren Eigentümlichkeiten der Menschen zu begreifen.“ Es sollen also Tönnies' formale „Grundbegriffe“ nunmehr auf inhaltliche Besonderungen und auch auf die *historische* Wirklichkeit angewandt werden.

Wieder werden in einer *subjektiv-geisteswissenschaftlichen* Betrachtungsweise das Temperament, der Charakter und die Denkungsart des Weibes und des Mannes mit Hinweis auf die verschiedenen Altersstufen und im Hinblick auf den Gegensatz von „Volk und Gebildeten“ erörtert.

Schließlich behandelt Tönnies, zu der *objektiv-geisteswissenschaftlichen* Betrachtungsweise zurückkehrend, unter dem Gesichtspunkt des Naturrechts, die geschichtlich gewordenen Gemeinschaften (Familienleben, Dorfleben, städtisches Leben) und die entsprechenden Gesellschaften (großstädtisches, nationales und kosmopolitisches Leben) sowie ihre Entwicklung. Vorher sind die Zusammenhänge zwischen Besitz, Grund und Boden sowie Familienrecht der Gemeinschaft einerseits und zwischen dem Vermögen, Geld und Obligationenrecht der Gesellschaft andererseits untersucht worden.

Überblicken wir das Ganze, so sehen wir, daß erstens die *zeitlos-vorhistorischen* (= allgemeinen) Grundformen und zweitens die *historischen* Ausprägungen von Individuen und von Verbänden sowohl in einer *subjektiv-geisteswissenschaftlichen* als auch in einer *objektiv-geisteswissenschaftlichen* Betrachtungsweise erörtert sind.

Demnach können wir die geistig-überindividuellen Wirkungszusammenhänge unter einem doppelten Gesichtspunkt betrachten:

a) objektiv, im Sinne von außerseelisch dem Subjekt gegenüberstehend, und nennen diese Betrachtungsweise: *objektiv-geisteswissenschaftlich;*

b) subjektiv, d. h. den Vorgang im Subjekt betreffend, und bezeichnen diese Betrachtungsweise: *subjektiv-* (psychologisch-) *geisteswissenschaftlich*[24].

---

[24] Die subjektiv- wie die objektiv-geisteswissenschaftliche Betrachtungsweise kann ihre Gegenstände unter drei verschiedenen Gesichtspunkten betrachten: individuell, d. h. das geschichtliche Objekt in seiner einmaligen Besonderung;

Das Subjekt hat aber auch teil an der seinsollenden Gesetzlichkeit, wie oben (S. 5 f.) dargetan ist. Demnach können wir auch hier unterscheiden:

a) Normen (Maßstäbe, Regeln), die besagen, wie die seinsollende Welt an sich ist, wie die Theorie (Logik bzw. Ästhetik), das praktische Schaffen (Praxis), der Verkehr der Menschen (Ethik) ist, wenn sie der objektiv gedachten Normgemäßheit entsprechen: *objektiv-normative* Betrachtungsweise.

b) Forderungen von seiten des die Wahrheit suchenden, praktisch schaffenden, sittlich handelnden Subjekts: *subjektiv-normative* Betrachtungsweise.

Wir unterscheiden demnach einerseits eine *objektive* Betrachtungsweise, die entweder auf die kulturellen Wirkungszusammenhänge oder auf die normative Sphäre gerichtet ist; andererseits eine *subjektive* Betrachtungsweise, welche entweder die seelischen Prozesse (geistige Akte und Funktionen) des Kulturwirkens oder der normativ-kritischen Stellungnahme zum Gegenstand hat[25].

Mit dem Begriff „Seele“ meinen wir gewöhnlich die subjektive Seite des Wirkungszusammenhangs und zwar außer den Geistesakten auch die Funktionen; unter „Geist“ (= Sehnsucht) verstehen wir die subjektive wie die objektive Seite, das Seiende wie das Seinsollende, aber *nie* die Funktionen. Hegel drückt es in seiner „Phänomenologie des Geistes“ so aus, daß der Geist die verwirklichte Vernunft ist, das generelle, in den Individuen lebendige Selbstbewußtsein.

Die angedeuteten Gesichtspunkte lassen auch zwei kulturphiloso-

---

differentiell, d. h. die Anzahl historischer Objekte im Hinblick auf ihre gemeinsamen Merkmale, z. B. den *deutschen* Menschen; generell, d. h. die Gattung, also abgesehen von jeder besonderen Ausprägung, z. B. *den* Menschen. Dies ist die kulturphilosophische (allgemeine oder zeitlos-vorhistorische) Forschung. — Entsprechendes gilt von der normativen Betrachtungsweise. Erich Rothackers historische Übersicht im Handbuch der Philosophie: Logik und Systematik der Geisteswissenschaften, München und Berlin 1926, S. 12 ff., zeigt, welcher Verwirrung der Begriff, die Stellung und Klassifikation der Geisteswissenschaften ausgesetzt ist.

[25] Die damit angedeuteten Möglichkeiten verschiedener Betrachtungsweisen spiegeln sich wider in der Sonderung von Fachbezeichnungen wie Brahman (als objektiver Weltgeist) — Ātman (subjektiver Geist); Logos (nicht als subjektiver Intellekt, sondern als objektiver Geist) — Eros (als das irrationale Sehnen: als Geist *im* Menschen); Einteilung der Ethik in Rechtslehre (Kant: „welche äußerer Gesetze fähig ist“) und in die Pflichten- oder Tugendlehre (Kant: „Lehre von den Pflichten, die nicht unter äußeren Gesetzen stehen“); vgl. Zweck und Pflicht bei Kant; Zweck und Ziel; Zivilisation und Kultur; Psychosoziologie (intraindividuell) — Soziopsychologie (interindividuell). —

phische Schriften der letzten Zeit in ihrer Eigenart schärfer erkennen: Hans Freyer, Theorie des objektiven Geistes (1923), und Theodor Litt, Individuum und Gemeinschaft (1926). Beiden ist gemeinsam:

1. Die z. T. *objektiv-*, z. T. *subjektiv-geisteswissenschaftliche* Betrachtungsweise. Die Bedeutung des Erlebnisses wird gerade von Th. Litt in seiner „perspektivischen“ Weltauffassung in ihrer Besonderheit herausgearbeitet.

2. Die *allgemein philosophische* oder *zeitlos-vorhistorische* Einstellung.

Die beiden Werke unterscheiden sich jedoch dadurch, daß H. Freyer besonders im ersten und zweiten Teil die Genesis der *außer*gesellschaftlichen Objektivationen des Geistes herausgearbeitet, also die *Beziehungen* des Verstehens und Schaffens zwischen Subjekt und Gegenstand (S ⟶ G) verfolgt; Th. Litt dagegen untersucht die unmittelbaren Lebensverhältnisse des reziprok verbundenen Ich und Du, also die *gesellschaftlichen Wechsel*wirkungen zwischen Subjekt und Subjekt (S ⟷ S) und das „Anwachsen der Verbände“. Beide Arbeiten ergänzen einander und greifen gelegentlich in das andere Gebiet über.

Meine Ausführungen wollen die Grundstruktur jeglicher menschlichen Vergesellschaftung, im besonderen auch die der Urgebilde darlegen. Dabei bewege ich mich einerseits auf der subjektiv-geisteswissenschaftlichen Seite, andererseits auf dem objektiv-geisteswissenschaftlichen Gebiete. Von den vorhistorischen Grundlagen ausgehend muß ich überdies zu ihren besonderen Gestaltungen in der historischen Welt weiterschreiten.

Zusammenfassung

1. Wir betrachten das Subjekt in engster Verknüpfung mit seiner Umwelt. Die durch das Subjekt-Objekt-Verhältnis gesetzte Spannung und Korrelation ist eine letzte Struktureigenschaft unseres subjektiven Bewußtseins bzw. eines objektiven Sachverhalts, womit zugleich die Irrationalität aller Relationen gegeben ist.

Das Verhältnis des Menschen zu seiner Umwelt kann sehr verschiedener Art sein. Die Relation von Subjekt und Objekt (S — O) ist dabei nicht Ausdruck irgendwelcher Trennung, sondern gerade der möglichen Bezogenheiten. Wir unterscheiden folgende Fälle:

a) Das Subjekt steht in *keiner* Relation zu den Gegenständen und Personen der Umwelt, z. B. vereinzelte Menschen auf der Straße (als Grenzfall).

b) Subjekt und Objekt stoßen *naturhaft-physisch* aufeinander, z. B.

ein Radfahrer auf einen Baum oder einen Menschen. Es liegt hier ein wechselseitiges *Sach*verhältnis vor.

c) Das Subjekt als zielgerichtete Einheit ist aktiv und spontan auf *sinnhaftes* Wirken gerichtet. Sein spezifisches Verhalten wird bestimmt durch die Besonderheit der Umwelt. Von entscheidender Bedeutung ist hierbei keineswegs, ob das Objekt ein sachlicher Gegenstand oder eine Person ist[26], da sich eine Person auch wie eine Sache verhalten kann (vgl. oben S. 28 b und c), sondern ausschlaggebend ist die Art, wie das Objekt auf das Subjekt zurückwirkt, also die *Art der Relationen*. Sie sind überall unser Ausgangspunkt:

α) Das Objekt kann sich zunächst nur *reaktiv* verhalten, z. B. ein Bild oder eine Pflanze; im ersteren Fall ist das Objekt (Bild) kulturhaft-sinnbezogen, im letzteren Fall (Pflanze) sinnfrei. Allen diesen verschiedenen Objekten gegenüber ist die Sehnsucht des *theoretischen* Menschen (des Wissenschaftlers oder des Künstlers) auf Verstehen gerichtet, d. h. auf Erfassen der Wahrheit; das Verlangen des *praktischen* Menschen geht auf vollkommenstes Schaffen des Werkes mit dem geringsten Aufwand an Kraft und Zeit.

Ohne in einen „sozialwissenschaftlichen Atomismus" zu verfallen, sprechen wir in allen diesen Fällen von geistigen *Beziehungen* zwischen Subjekt und seinem Gegenstand. Das hier vorliegende *außergesellschaftliche* Verhältnis bezeichnen wir durch die Formel (S → G). Die Allgemeine *Unterrichtslehre* hat dies Sachverhältnis zur Grundlage. Dort sind auch die kulturphilosophischen Grundlagen dieses Verhältnisses eingehender zu behandeln.

Was das „Verstehen" des Geistigen anbelangt, so setzt es voraus, daß hier *geistige Akte* von Subjekt zum Objekt „übergreifen". Anders liegt es beim „Erkennen", wo das Objekt mittels der Funktionen (s. oben S. 11 f.) sinnlich aufgefaßt, vorgestellt und beurteilt wird.

β) Es kann der besondere Fall eintreten, daß sich ein Subjekt auf ein zweites Subjekt derart bezieht (S — S), daß eine geistige Wechselwirkung nicht zustande kommt; das Verhalten des ersteren Subjekts ist in diesem Falle nicht kulturell-sinnhaft, sondern vorwiegend triebhaft biologisch. Ein Übergreifen geistiger Akte von Mensch zu Mensch findet demnach auch hier, wie beim Erkennen, nicht statt. Diese Relation liegt dann vor, wenn der Mensch sich nicht als Kulturwesen, sondern als animalisches Naturgeschöpf auf Grund seiner Triebe betätigt, z. B. beim rein vitalen Prozeß der Triebbefriedigung. Die selbstbetonten Ich-Triebe oder die fremdbetonten Du-Triebe stehen dann nicht im Dienste des beherrschten Kulturmenschen, sondern sie beherr-

[26] Vgl. Ed. Sprangers Stellungnahme zu Rickerts System. Logos XII (1923), S. 194 f.

schen ihn. Ich nenne dies Verhältnis *vorgesellschaftlich*. Vgl. dazu den zweiten Abschnitt des zweiten Teiles.

γ) Das Objekt kann *sinnhaft-spontan* auf das *wertgerichtete* Subjekt zurückwirken und zwar im gesellschaftlichen Handeln der Menschen untereinander. Es tritt dann neben den theoretisch-sinnenden und praktisch-schaffenden Menschen noch der *handelnde* Mensch[27]. Ich spreche in diesem letzteren Fall nicht von bloßen Beziehungen, sondern von *Wechselwirkungen*. Dieses immer unvollkommene Verhältnis von Mensch zu Mensch oder von Menschen zu Menschen nenne ich *gesellschaftlich* schlechthin und bezeichne es durch das Schema $S \leftrightarrow S$ ($S_n \leftrightarrow S_n$). Ist es normgemäß, so wandelt es sich zur Gemeinschaft.

Die empirisch-getrübten Wechselwirkungen der *Gesellschaft* sowie das echte Verhältnis der *Gemeinschaft* werden zusammengefaßt als gesellschaftliche (soziale) Kategorie im *neutralen* Sinn und zwar im Gegensatz zu allen nichtgesellschaftlichen (d. h. außer- und übergesellschaftlichen) Verhältnissen.

Die gesellschaftliche Relation zwischen zwei oder mehreren Subjekten ($S \leftrightarrow S$) kann derart sein, daß der gesellschaftliche Verkehr innerhalb des Machtverhältnisses durch zu starke Betonung der eigenen Werthaltung unterdrückt wird. Dieser selbstsüchtige Individualismus führt zu einem Verhältnis der Gewalt. Ebenso kann innerhalb des Liebesverhältnisses die Entfaltung geistiger Wechselwirkungen dadurch gewaltsam unterbunden werden, daß das Du überbetont und das Ich gefährdet wird. In allen diesen Fällen sprechen wir von einem *ungesellschaftlichen* Verhältnis, da diese Relationen die Sphäre der Gesellschaft trüben bzw. sie vernichten.

Wir haben somit zu unterscheiden das außergesellschaftliche Verhalten des Theoretikers und Praktikers, das vorgesellschaftliche Verhalten des unbeherrschten Triebmenschen, das gesellschaftliche Verhältnis unvollkommenen Strebens, insbesondere das ungesellschaftliche Verhalten des Gewaltmenschen oder des unechten Liebesmenschen. Alle diese Arten sind im alltäglichen Leben auf das engste verquickt. Schließlich kann der Ausdruck: gesellschaftlich (sozial) ganz allgemein

[27] Wenn wir das Schaffen am Werk „praktisch" nennen und nicht den aristotelischen Ausdruck „poietisch" aufnehmen, so geschieht es deswegen, weil im heutigen Sprachgebrauch „theoretisch" und „praktisch" als Korrelation gebraucht werden. Statt der aristotelischen Bezeichnung „praktisch" (Streben nach Ehre, Reichtum, Macht) sagen wir: gesellschaftliches *Handeln*. — Vgl. damit oben (S. 16) Paul Natorps „wirtschaftliche Tätigkeit". Die Zahl und das Gefüge der objektiven Werte werden im letzten Abschnitt des zweiten Teiles erörtert (die Konstitutionstypen und die ewigen Bewegungen des kulturellen Lebens).

die soziologische Kategorie menschlicher Wechselwirkungen (S ↔ S) bezeichnen (Kollektivität).

Es ist das Eigenartige des Verstehens aber, daß der theoretische Mensch nicht nur sachliche Schöpfungen der Kultur, sondern auch Personen versteht. Wir *schaffen* also *Gegenstände* (S → G), *handeln* mit anderen *Subjekten,* Individuen und überindividuellen Wirkungseinheiten ($S_1 \leftrightarrow S_n$), wir *verstehen* jedoch *Sachen* wie *Personen* (S → G bzw. S ↔ S); wenn hier zwei wesentlich verschiedene Arten des Verstehens vorliegen, so zeigt das wiederum, daß man zwecks Begründung eines kulturphilosophischen Systems nicht von der Art der Objekte, sondern nur von der Art der Relationen ausgehen kann.

In der Allgemeinen *Erziehungslehre* betrachten wir die Wechselwirkungen der Gesellschaft und behalten daher grundsätzlich alle wissenschaftlichen, ästhetischen und praktischen Fragen der Allgemeinen Unterrichtslehre vor.

In der älteren Pädagogik war man zu sehr geneigt, den Bildungsprozeß als eine bloße Beziehung aufzufassen; der Bildner war spontan, der Schüler mehr reaktiv tätig. Erst dann, wenn Erziehung als sinnhaft spontane *Wechselwirkung* zwischen Schüler (Schülerin) und Erzieher begriffen wird, ist die Möglichkeit gegeben, die wirklichen Zusammenhänge zu verstehen und weiterhin normativ zu gestalten. Doch darf man auch nicht in das Gegenteil verfallen, den Lehrer zu einer reaktiven Rolle herabzudrücken oder ihn gar möglichst auszuschalten (übermoderner Arbeitsunterricht!).

d) Schließlich ist noch ein Verhältnis möglich: die religiöse Sphäre, wo Gott allein *spontan* wirkt, der Mensch nur empfänglich ist (Sich-Versenken, Sich-Ergreifen-Lassen), und wo die oben sinnfrei genannten Relationen von einem höheren Standpunkt aus sinnhaft werden: das *übergesellschaftliche* Verhältnis. Eine solche Einstellung liegt vor in der Mystik, neben der Selbstbetonung im „Innensein" des Göttlichen, und auch in neueren Ansichten, wie sie z. B. von Karl Barth vertreten werden[28].

Die hier in den Grundlinien festgelegten kulturphilosophischen Zu-

---

[28] Diesen überhaupt möglichen Stellungen des Menschen zur Gesellschaft entsprechen die verschiedenen Arten von „Individualismus". Ich unterscheide

a) den Individualismus als wissenschaftlich-methodologische Betrachtungsweise auf dem Gebiet der Soziologie. Ihr Gegenstück wäre, in O. Spanns Terminologie zu sprechen, der Universalismus. Diesem methodischen Individualismus entsprechen die pädagogischen Erziehungsmethoden eines Montaigne, Locke, Rousseau: der Hausmeister als Erzieher. Im Gegensatz hierzu steht die Erziehung der Jugend in Platos Sinn. Eine andere Art pädagogischen Individualismus ist die Hochzüchtung weniger auf Kosten bzw. zum Besten der Gesamtheit. Hierhin gehören Nietzsches

sammenhänge finden im letzten Abschnitt des zweiten Teiles (die überpersönliche Erziehung) ihren Abschluß und ihre Begründung.

2. Unter „Gesellschaft“ bzw. „gesellschaftlichem Verhältnis“ im betonten Sinne verstehen wir die geistigen Wechselwirkungen der *empirisch* gegebenen Menschen. Die verschiedenen Arten der historisch gewordenen Gesellschaftsgebilde sind daher unvollkommen in einem doppelten Sinn:

Einmal ist das sinnhafte Streben wertgerichteter Menschen stets getrübt, da wir den an uns ergangenen und von uns erlebten Forderungen normgemäßen Wirkens (Verstehens, Schaffens und Handelns) immer nur in unzulänglicher Weise genügen können.

Sodann neigt jeglicher Verkehr der Menschen dahin, durch verstandesmäßige Regelung zu erstarren und so die urwüchsige Frische einzubüßen. Auch die Urgebilde der menschlichen Gesellschaft wie Familie und Volksstaat unterliegen der Gefahr, allmählich das rationale Gepräge der Gruppe anzunehmen (vgl. oben S. 35).

„Gesellschaft“ bezeichnet somit die *tatsächlichen* Wirkungszusammenhänge des historischen Kulturlebens mit allen ihren *Abweichungen* vom Normativ-Echten sowohl wie mit ihren *rationalen* Regelungen und Ordnungen, wie sie ursprünglich den künstlichen Organisationsformen der Gruppe eignen.

Demgegenüber ist uns „Gemeinschaft“ nicht etwas Seiendes, sondern

---

Ideen vom Übermenschen. Man könnte in dieser Hinsicht von einem Individualismus der Geschlechter (Bevorzugung des männlichen Geschlechts), eines bestimmten Alters (der Kinder: Ellen Key), einer Klasse usw. sprechen.

b) Individualismus als Stellung des Menschen zum gesellschaftlichen Leben ist erstens ein *vorgesellschaftliches* Verhalten und kennzeichnet die Handlungsweise eines Menschen, der sich seinen Trieben hingibt, z. B. das sexuelle Triebleben des Naturmenschen.

Individualismus ist zweitens eine *außergesellschaftliche* Haltung, die des Wissenschaftlers, des Künstlers (des Ästheten!) oder des Praktikers, der sein Werk nicht in den Zusammenhang der Gesellschaft stellt, sondern sich mit der vorhandenen oder eingebildeten Sachleistung oder der Selbstdarstellung begnügt. Vgl. hierzu Goethes Standesindividualismus: die Selbstdarstellung des Edelmanns im Gegensatz zum Bürger, der etwas für andere „leistet“, Lehrjahre V, 3. Der reifere Goethe der Wanderjahre hat wesentlich anders gedacht.

Individualismus ist drittens eine *ungesellschaftliche* Haltung, die geistige Verfassung des gesellschaftsfeindlichen Führers und Liebesmenschen, d. h. des gewaltsamen Menschen. Nach Alfred Adler ist die Übersteigerung des Persönlichkeitsgefühls auf Kosten des Gemeinschaftsgefühls das Kennzeichen des nervösen Menschen.

Individualismus könnte man schließlich die *übergesellschaftliche* Haltung des Menschen nennen, der sich von der Welt zurückzieht, um einzig und allein seinem Gott zu leben, ohne seiner Mitmenschen zu gedenken.

etwas Seinsollendes, keine Wirklichkeit, sondern eine zu verwirklichende Idee. Ihre Kennzeichen sind erstens die Echtheit der Wertverwirklichung und zweitens die Irrationalität kulturhafter Wechselwirkungen, wie sie den Urgebilden eigen sind. Beide Gesichtspunkte scheinen Tönnies vorgeschwebt zu haben, wenn er von dem „engen Zusammenleben" und von der „herzlichen Verbundenheit" im Rahmen der Gemeinschaft gesprochen hat.

Dagegen gestaltet sich das außergesellschaftliche Verhältnis, die Beziehung von Subjekt und sachlichem Gegenstand ($S \rightarrow G$) wesentlich rational, sobald es innerhalb einer *Gruppe von Menschen* betrieben wird ($S_n \rightarrow G_n$), und zwar aus dem Grunde, weil alle Zusammenarbeit in wissenschaftlich, künstlerisch oder praktisch wirkenden Verbänden der regelnden Organisation bedarf. Für sich betrachtet kann aber die an der Arbeit beteiligte Menschengruppe in ein ungezwungenes (irrationales) Verhältnis treten ($S \leftrightarrow S$). Es kann der Idee nach z. B. zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer in einem industriellen Betriebe „herzliche Verbundenheit" herrschen. Anders liegt es in einer Schule, die ja weder auf theoretische Forschung noch auf praktische Gütererzeugung gerichtet ist, sondern primär auf Menschenbildung, also eine wesentlich gesellschaftliche Einrichtung darstellt.

3. Die Struktur der rein gesellschaftlichen Gebilde umfaßt als ihre Sinnkomponenten das Macht- und das Liebesverhältnis. Wenn man daher gesagt hat, das Ethische sei die Form *aller* Sinnrichtungen, so ist das nicht ganz zutreffend. Das *theoretische* Suchen nach Wahrheit ist an sich asozial und anethisch: ein einzelner Mensch kann z. B. eine wichtige wissenschaftliche Einsicht haben und sie für sich behalten; es kann und soll aber die wissenschaftliche Forschung und die Kunst, als die beiden Arten theoretischen Verhaltens, in den gesellschaftlichen Verkehr der Menschen und in das Ethische hineingestellt werden. Ebenso steht es mit dem praktischen Schaffen, z. B. dem Bau einer Maschine. Das Theoretische und das Praktische sind also für die sozialen Wechselwirkungen und für das höchste ethische Ziel nur Mittel zum Zweck, kommen also nur indirekt in Betracht.

Sind Macht und Liebe die Urphänomene, die das Grundgefüge alles gesellschaftlichen Lebens ausmachen, so kann das Bildungsideal nur das sein, Menschen zu erziehen, die den Sinngehalt der Macht und der Liebe wahrhaft und echt, d. h. im kritisch-normativen Sinn erfüllen. Welches aber dieser Sinn sei, diese Frage ist noch eingehend zu erörtern. Ein allgemeines Bildungsideal wird jedenfalls diese qualitativ verschiedenen Sinngehalte des Macht- und des Liebesverhältnisses umschließen müssen.

Die geistigen Wechselwirkungen innerhalb der beiden Grundverhältnisse werden getragen von Individuen, die sich zu überindividuellen Wirkungseinheiten (Gruppen) zusammenschließen. Infolge dieser von Person zu Person direkt (S ⟷ S) oder indirekt (S ⟶ G ⟵ S) übergreifenden geistigen Zusammenhänge ist es möglich, die „Wirklichkeit" zu verstehen.

Dieses Verstehen erstreckt sich in der *einzelwissenschaftlich-historischen* Forschung (vgl. oben S. 20f. und S. 39, Anmerkung) auf die geschichtlichen Tatsachen der Erfahrung, z. B. individuell auf eine historische Persönlichkeit oder differentiell auf die Gattung, z. B. den deutschen Menschen. In der *kulturphilosophischen* (allgemeinen oder zeitlos-vorhistorischen) Forschung erfaßt das Verstehen die idealen Sinngehalte der Grundverhältnisse (Macht und Liebe), ihrer Träger (des Führers und Geführten, des Liebesmenschen) sowie der ursprünglichen Sinngestalten (d. h. der Familie und des Volksstaates als Urgebilde).

So konnte Wilhelm Dilthey immer wieder darauf hinweisen, daß das theoretische Verstehen des Geistigen über die Subjektivität des individuellen Erlebens hinausreicht in eine Sphäre des Objektiven und Allgemeinen. Im subjektiven Verstehen (subjektiv im Sinne von individuell-willkürlich) erlebt das Subjekt den Wirkungszusammenhang mit anderen Subjekten (und Gegenständen) in seiner persönlich gefärbten Art und Weise. Das objektive (adäquate) Verstehen versucht die historischen bzw. vorhistorischen Wirkungszusammenhänge in angemessener Weise zu erfassen. Im kritisch-normativen Verstehen erhebt sich das geklärte und geläuterte Gewissen zu dem, was sein soll, und kann von hier aus zur geschichtlichen Wirklichkeit Stellung nehmen. Damit ist innerhalb gewisser Grenzen die Möglichkeit gegeben, die Wirklichkeit auch im kritisch-normativen Sinne praktisch zu gestalten, also auch den Menschen im Wirkungszusammenhang der Kultur in planmäßiger Weise zu formen. —

4. Daraus ergibt sich folgender *Arbeitsplan:* Nachdem wir im ersten Abschnitt das Macht- und das Liebesverhältnis als die Grundverhältnisse aller gesellschaftlichen Wechselwirkungen erkannt haben, ist nunmehr in einer Wesensschau[29] der vorhistorische *ideale Sinngehalt* dieser beiden Sinnsphären sowie das allgemeine Erziehungsideal als die gesellschaftlich-sittliche Forderung einzusehen, durch die mein Wollen

---

[29] Das Wort: Wesensschau, das sich jetzt steigender Beliebtheit erfreut, wird von verschiedenen Philosophen in ganz verschiedener Bedeutung gebraucht. Was kann man „erschauen"? — Das *vorhistorische* ideale Strukturgefüge, d. h. *rein Geistiges* individueller oder überindividueller Art, z. B. das normgemäße Wesen (die

als Wollen zum allgemeinen Kulturprinzip erhoben wird. Ferner ist der *Sinn* der beiden irrationalen Grundverhältnisse gegen ihre rationalen Regelungen abzugrenzen.

Im dritten Abschnitt untersuchen wir die *Sinngestaltungen* der gesellschaftlichen Urgebilde (Familie und Volksstaat) in ihrer empirischen *Seinsgestalt* und ihrer idealen *Sollensgestalt,* außerdem verschiedene Menschentypen im Hinblick auf den *deutschen Menschen* und sein besonderes Persönlichkeitsideal im Rahmen des allgemeinen Erziehungszieles. Damit eröffnet sich die Möglichkeit, theoretisch aufzuweisen, wie das geschichtlich-gebundene Individuum innerhalb des empirischen Wirkungszusammenhangs einer Idee gemäß zu weiten und zu erhöhen ist.

ZWEITER ABSCHNITT

Der Sinn der irrationalen Grundverhältnisse und ihre rationalen Regelungen

WIR behandeln in diesem Abschnitt zunächst die irrationalen Grundverhältnisse, Macht und Liebe, als die Urphänomene jeder menschlichen Gesellschaft. Wir sehen davon ab, sie in ihren empirischen Trübungen darzustellen. Die historischen Ausprägungen des Macht- und des Liebesverhältnisses in früherer Zeit und namentlich in neuester Gegenwart haben mit echter Macht und Liebe außerordentlich wenig zu tun. Macht wird meist mit Gewalt verwechselt. Desgleichen waltet in unserem Zeitalter der „Gesellschaft" herzliche Zuneigung und Güte nur in den engsten Kreisen — und dann häufig auf Kosten des Ganzen. Wir werden daher den Sinn beider Grund-

---

Sollensgestalt) des Liebes- und Machtmenschen oder der gesellschaftlichen Urgebilde (Familie und Staat).

Deren *historische* Erfüllungen empirischer oder idealer Art, z. B. die Seins- oder Sollensgestalt Bismarcks oder des preußischen Staates zu einer bestimmten Zeit.

Jedenfalls nicht den sinnfreien Gehalt der *Funktionen* für sich! Diesen vielleicht indirekt, insofern er, z. B. an diesem oder jenem Menschen, in Beziehung auf die ihm entsprechende Geistigkeit adäquat gestaltet ist. Denn Geistiges und Funktionen können auch immer nur in Beziehung aufeinander gedacht werden. Diese Frage wird uns in dem Schlußkapitel über die Konstitutionstypen noch weiterhin beschäftigen.

verhältnisse in normativer Wendung zu erfassen suchen. Macht und Liebe bedeuten uns ja Ideen, Forderungen, die an unser geistiges Wesen gerichtet sind. So wird also auch ihr Sinn einzig und allein im Hinblick auf das erstrebte Ziel zu bestimmen sein. Dies kann in zweierlei Weise geschehen. Einmal in objektiv-geisteswissenschaftlicher Weise durch Darlegung des geistigen Wirkungszusammenhangs zwischen den Macht- bzw. Liebesmenschen, als den Trägern dieser Wechselwirkungen. Sodann wird in subjektiv-geisteswissenschaftlicher Weise das Sollenserlebnis des Führers bzw. des Geführten sowie des Liebesmenschen beschrieben.

I. Das Machtverhältnis, der Führer und der Geführte

Das Machtverhältnis ist an sich irrational. Das Verhältnis zwischen Herrscher (Führer) und Beherrschtem (Geführtem) kann folgendermaßen gestaltet sein:

1. Der Beherrschte fügt sich dem *unpersönlichen* Zwange von Gesetzesvorschriften. Gehorcht er einer Person, die die Macht ausübt, so ist das Verhältnis dennoch unpersönlich: die Person steht für die Allgemeinheit[1]. Hier haben wir es mit einem *Rechtsverhältnis* zu tun.

2. Liegt ein patriarchalisches Verhältnis vor, so ordnet man sich demjenigen aus Gewohnheit unter, der die Schicksalsgemeinschaft repräsentiert. Das Verhältnis ist *überpersönlich*. Es waltet z. B. vor zwischen dem Landesfürsten und dem Untertan. Hier gibt es für den Herrscher keine vollwertige Vertretung, sondern nur Nachfolge. Das Verhältnis ist zum Teil ein Rechts-, zum Teil ein Machtverhältnis: soweit die Gewohnheit im Vordergrund steht, könnte man von einem „Sittenverhältnis“ sprechen, d. h. von einem Verhältnis, das auf der Sitte beruht.

3. Schließlich gehorcht man dem Führer wegen seiner körperlichen oder seelischen Vorzüge. Man vertraut besonders seiner Überlegenheit in geistiger Hinsicht. Hier liegt ein echtes *Machtverhältnis* vor. Dies Verhältnis zwischen Führer und Geführtem beruht nicht auf verstandesmäßiger Erwägung, sondern auf gefühlsmäßiger Gefolgschaft. Das Verhältnis ist demnach durchaus irrational. Simmel, trotzdem er nicht auf die Herausarbeitung gesellschaftlicher Grundverhältnisse ausgeht, sieht in dem Vertrauen eines Menschen zum andern eine Grundkategorie menschlichen Verhaltens. Man „glaubt“ an einen Menschen, ohne daß dieses Vertrauen durch Beweise der Würdigkeit gerechtfertigt werden muß. Für Simmel liegt „ein primäres Verhalten der

[1] Vgl. Max Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, S. 124.

Seele in bezug auf den andern“ vor. Die tiefsten Gründe eines derartigen Vertrauens tragen metaphysischen Charakter.

Das Machtverhältnis durchzieht das ganze Kulturleben. In der Familie umschlingt es die Eltern, Kinder und den ganzen Hausstand. Irgend jemand herrscht, andere werden beherrscht, und fortwährend werden die Rollen gewechselt. Bald tritt der Vater in den Vordergrund, bald die Mutter, auch das Kind, der Großvater oder die Großmutter, die Tante oder auch die Köchin! Im Volksstaat führt bald die Regierung, bald die Volksvertretung, bald diese, bald jene Partei. In der Menschheit kämpft man den Kampf der Ideen, bald führt die eine, bald die andere Richtung. Im praktischen Leben, z. B. in einem Verein, gibt der Vorsitzende den Ton an, bald ein ungekröntes Haupt. Am Stammtisch spielt bald der selbstgefällige Renommist die erste Rolle, bald der übersprudelnde Witzbold oder auch der mißvergnügte Philister. Andere hören staunend und bewundernd zu. Ähnlich ist es auch im Spiel, namentlich unter Erwachsenen. Hier führt bald der eine und schreibt dem andern die Gesetzlichkeit des Handelns vor, z. B. beim Tennis, beim Schachspiel. Man beobachte Skatspieler, wie der eine, seines Erfolges sicher, in machtvollen Kraftausdrücken den andern „reizt“, dieser sich in sein Schicksal ergibt, bis vielleicht der dritte endgültig die Führung an sich reißt. Und so ist es auch in der Schule. Hier gebietet die Behörde oder auch der Lehrer, zuweilen auch die Schüler.

Überall, wo ein echtes Machtverhältnis vorliegt, strömt die Sehnsucht zu herrschen, d. h. die eigene Werthaltung anderen gegenüber zu verwirklichen, aus der innersten Überzeugung des Führers. Er muß sich (und seine Gefolgschaft) durchsetzen im *geistigen* Ringen mit einem andern Führer (und dessen Gefolgschaft). Er kann nicht anders, er muß gebieten, er muß die Wege zum Ziele weisen. Und ähnlich steht es auf seiten des Geführten. Alle Werthaltungen können in den Dienst des Führers und des Geführten gestellt werden; der eine herrscht durch Wissenschaft, der andere durch Kunst, ein dritter durch die Erzeugnisse seiner Hand. Viele Abschnitte aus Machiavellis *Il principe* zeigen, daß selbst Moral und Religion dazu herhalten müssen, wenn man sich durchsetzen will. Auch der Großinquisitor in Dostojewskis „Brüder Karamasoff“ muß herrschen, koste es, was es wolle, und selbst Christus, wenn er ihm in den Weg träte, würde in das Gefängnis geworfen werden.

Das Machtverhältnis beruht nicht auf einem bloßen Triebe zur Gesellschaftsbildung, sondern auf dem Streben, das als wertvoll erkannte Ziel kraftvoll durchzusetzen. Auf seiten des Schwächeren macht sich die Sehnsucht geltend, sich an einen Stärkeren anzulehnen,

um zum Ziele zu gelangen. In der Erkenntnistheorie kann man wohl in typischer Ausprägung zwei gegensätzliche Richtungen unterscheiden. Der Positivismus (Objektivismus) behauptet die Eigengesetzlichkeit der Dinge. Nach Ansicht des Idealismus (Subjektivismus) schreibt der Mensch den Dingen ihre Gesetze vor. Ebenso könnte man für das gesellschaftliche Leben gegenüberstellen den Positivismus (Materialismus), wonach die (wirtschaftlichen) Bedingungen den Menschen beherrschen, und den sittlichen Idealismus, wonach der wertgerichtete Kulturmensch trotz aller Gegenströmungen sein Ziel verwirklicht. Der Führer gehört dem letzteren Typus an. Er verkennt die Macht des Stoffes und der Widerstände nicht, er vertraut aber der Macht des Geistes, und der Geführte glaubt an ihn.

Welches ist nun das Wesen des Machtverhältnisses? Das Machtverhältnis ist uns, wie das Liebesverhältnis, eine Idee. Eine Wesensbestimmung läßt sich mithin nur geben im Hinblick auf das Ziel der unendlichen Aufgabe, auf den höchsten Wert dieser Sphäre.

Wir sahen, daß nach Vierkandt im Machtverhältnis der „rücksichtslose“ Wille besteht, die eigene Stärke durchzusetzen. Das sieht sehr nach Trieb und Gewaltverhältnis aus, es würde sich auf die biologische Sphäre übertragen lassen, und doch liegt etwas Wahres darin.

Um dem Wesen des Machtverhältnisses näherzukommen, müssen wir uns den Wirkungszusammenhang in seiner unendlichen Progression vergegenwärtigen, auf dem sich alles Kulturleben aufbaut. In der Gesellschaft herrscht Wechselwirkung, und diese Wechselbezogenheit ist es gerade, welche das Wesen des Machtverhältnisses begründet. Ein Subjekt strahlt Kraft aus in die Gesellschaft, jeder Gleichgestimmte wird davon erfaßt, in seiner Wertempfänglichkeit bereichert, in seinem Wertwirken gestärkt. Er gibt den Zuwachs an geistiger Kraft auf den Anreger zurück; dieser fühlt sich bestärkt und erhöht; seine Kräfte wachsen, und in dem Maße, wie er sich machtvoll gefördert fühlt, reißt er die anderen wieder mit sich fort. Und so geht es in unendlicher Wechselwirkung von Subjekt zu Subjekt, von Gesellschaft zu Gesellschaft, in andauernder, unendlicher Folge, eine unentwirrbare Verkettung von Wirkung und Wechselwirkung $(S_1 \leftrightarrow S_n)$[2]. Die Leistungsfähigkeit des Führers sowie des Geführten wird vermehrt, die Wertmöglichkeit zur Wertwirklichkeit, zur Wertverwirklichung — ein Prozessus ohne Ende: eine unendliche Aufgabe! So ist das Wesen des Machtverhältnisses: *gegenseitige Steigerung der Leistungsfähigkeit.* Denn Machtverhältnis hat es immer mit Werten und der Werterhöhung

[2] Vgl., was Hans Freyer, Theorie des objektiven Geistes, S. 81 ff., über die soziale Situation ausführt.

U OF ILL LIB

handelnder Menschen zu tun! Wo aber der Geführte oder der Führer nur an sich denkt, selbstische Ziele verfolgt, liegt ein unechtes Machtverhältnis vor: das Gewaltverhältnis. Gewalt äußert sich nicht etwa nur in der Wahl und Anwendung brutaler Mittel, sondern kann auch *suaviter in modo* erfolgen. Das Kennzeichnende an der Gewalt ist der individualistische Zug. Vgl. die Anmerkung auf S. 45.

Pestalozzi schildert die Art geistiger Anregung, die er von seinen Mitarbeitern, und die seine Mitarbeiter von ihm empfangen haben, in der Lenzburger Rede außerordentlich treffend: „Wir fühlten uns als einzeln und als vereinigt, und wirkten aufeinander als einzelne fast unmerklich, als ein Ganzes kraftvoll. Aus dieser Lage entfaltete sich in unsrer Mitte ziemlich allgemein, was in jedem einzelnen dalag, aber geweckt werden mußte, um sich zu zeigen. Diese Resultate unsrer Vereinigung in uns selber machten aus uns in der Verbindung etwas ganz anderes, als was wir einzeln waren und was möglich schien, das aus uns einzelnen hervorgehen könnte."

Diese Bejahung machtvoller Lebensgestaltung, die Verwirklichung in der Richtung auf die Idee folgt aus dem innersten Drängen und Streben zielgerichteter Menschen. Führer und Geführte können gar nicht anders: sie müssen ihre „Pflicht" erfüllen. Und so steht das große Wort Kants, Pflicht und Pflichterfüllung, in goldenen Lettern über dem Machtverhältnis!

Wir wollen uns die sinnhaltigen Bestimmungen, die das Machtverhältnis kennzeichnen, an der subjektiven Ausprägung des *Führers* vergegenwärtigen. Es sind Wesensbestimmungen, die nach unserer innersten Überzeugung mit der Idee des Führers als notwendige Forderungen unlöslich verbunden scheinen.

Zunächst dürfen die *psychophysischen Funktionen* den Führer nicht im Stich lassen. Das ist eine Voraussetzung seines Wirkens. Seine Lebenskraft muß stark und nachhaltig sein. Die Funktionen müssen den besonderen Zielen des Führers entsprechend ausgebildet sein: der motorische Apparat muß angemessen „funktionieren"; die Sinne, Sehen, Hören usw., müssen dem Führer — und dem Geführten — gehorchen; das Gedächtnis muß schnell und getreu arbeiten; die „Aufwühlbarkeit" (G. Kerschensteiner) der funktionalen Gefühle muß vorhanden sein; schließlich bedarf es noch der „Intelligenz", d. h. der Fähigkeit, auch neuartigen Forderungen des Lebens zu genügen.

Das eigentliche Wesen des *Geistigen* ist aber das Zielgerichtetsein auf die Welt der Werte. So wird die erste Eigenschaft des Führers in der Wechselwirkung des gesellschaftlichen Lebens die *Zielsicherheit und Unabhängigkeit seines Urteils* sein. Aus dem geklärten sittlichen

Urteil fließt das Gefühl der Verantwortlichkeit. Der Führer fragt nicht, was andere denken und wollen, sondern geht in sieghafter Selbstsicherheit und im geklärten Bewußtsein seiner Aufgabe den ihm von seinem Gewissen vorgeschriebenen Weg.

Nimmer in *tausend* Köpfen, der Genius wohnt nur in *Einem,*
Und die unendliche Welt wurzelt zuletzt doch im Punkt.

Die ruhige Überlegenheit äußert sich in einer würdevollen, nicht gemachten Haltung. Je nach seinem Charakter wird er mit dem Humor des Optimisten kühn vorwärtsdringen oder in der trotzigen Lebensbejahung des tragischen Menschen seine Pflicht tun.

Die Fremdbeherrschung setzt *Selbstbeherrschung* voraus, Besonnenheit und Ruhe, Sachlichkeit und Stetigkeit des Handelns: Freiheit *von* den Leidenschaften und Freiheit *zur* Verwirklichung der in ihm angelegten Werte. Darauf beruht die „Superiorität". Seine Ausgeglichenheit trägt den Stempel der Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit, der Tapferkeit, er braucht nicht zu lügen, nicht zu heucheln, nicht zu schmeicheln, nicht zu scheinen: er vollbringt die Tat, „die schönen Blicke still und grad zum Himmelrand". Der Führer drängt sich auch nicht vor, im Gegenteil, er weiß sich überflüssig zu machen, er weiß auch, zur rechten Zeit zu schweigen. Er wirkt suggestiv zur Nachahmung.

Zielbewußtes Handeln setzt, ebenso wie schöpferisches Schaffen, weitreichendes *Verstehen* voraus. Zum Führertum gehört also auch Verständnis des eigenen Wesens, der eigenen Leistungsfähigkeit und der Grenzen eigenen Könnens[3]. Feinfühlig versteht der Führer ebenso fremdes Seelenleben; so ist er imstande, den richtigen Mann an die richtige Stelle zu setzen. Sein Wirklichkeitssinn ermöglicht es ihm, die jeweilige Sachlage intuitiv zu erfassen und zu überblicken.

Während sich der Trieb der Selbsterhaltung in brutaler Gewalt äußern kann, beruht das Führerverhältnis auf gegenseitiger *Achtung,* d. h. also Achtung des Führers vor dem Geführten und umgekehrt. Auf seiten des Führers bewährt sich diese Achtung in dem Wohlwollen des Führers allen Untergebenen gegenüber.

Wohl niemand hat das Wesen des Führers schärfer geschaut denn Goethe und zwar zu der Zeit, da er selbst mit dem Führer in sich rang. Mahomets Gesang ist das hohe Lied des Führertums.

„Und mit frühem Führertritt
Reißt er seine Bruderquellen
Mit sich fort."

---

[3] Ich sehe hier von allen übrigen geistigen Eigenschaften ab, die wesentlich durch Unterricht gebildet werden. Diese Fragen sind in der Allgemeinen Unterrichtslehre zu erörtern.

Auf den flehentlichen Anruf der Bedrängten und Schwachen:

„Bruder,
Nimm die Brüder von der Ebne,
Nimm die Brüder von den Bergen
Mit, zu deinem Vater mit!“

folgt die erlösende Antwort und gegenseitige Steigerung:

„Kommt ihr alle! —
Und nun schwillt er
Herrlicher; ein ganz Geschlechte
Trägt den Fürsten hoch empor! ...
Und so trägt er seine Brüder,
Seine Schätze, seine Kinder,
Dem erwartenden Erzeuger
Freudebrausend an das Herz.“

Das bedeutet die Erhöhung und die Erlösung der Menschheit durch den wahrhaften Führer.

In der einseitig empirischen Ausprägung wird man unter den Führern je nach ihrer besonderen Werthaltung und den zugeordneten Funktionen folgende Typen unterscheiden können: wagemutige Draufgänger, flotte und großzügige Organisatoren, konziliante Vermittlungspolitiker, Idealisten, kalte Rechner usw. (Ernst Kretschmer, Körperbau und Charakter.)

Stellen wir dem Führer mit seinen notwendigen Denkbestimmungen den Menschen gegenüber, der vielleicht Führer sein möchte, aber *kein Führer* ist.

Wenn seine *psychophysischen Funktionen* matt, langsam und ungenügend ablaufen, vielleicht im entscheidenden Augenblick aussetzen, wird das Verhältnis des Führertums untergraben. Sehr fein hat der große Menschenkenner Shakespeare Cassius' Verhalten mit einem solchen Versagen in Beziehung gesetzt. Im Wettschwimmen will sich Cäsar mit ihm messen. *Geistig* hat sich Cäsar vollkommen in der Gewalt, aber in der Mitte des reißenden Tibers lassen ihn seine psychophysischen Funktionen im Stich. So ruft er Cassius um Hilfe an:

„Hilf mir, Cassius! Ich sinke.“

Cassius vermag in Cäsar hinfort den Führer nicht mehr anzuerkennen.

„Und *der* Mann
Ist nun zum Gott erhöht, und Cassius ist
Ein arm' Geschöpf, und muß den Rücken beugen,
Nickt Cäsar nur nachlässig gegen ihn.“

So muß denn Cäsar fallen.

In geistiger Beziehung ist der vermeintliche Führer *wankelmütig* und *unsicher*. Statt der Würde ist bei ihm alles *Pose;* statt Zuversicht be-

herrscht ihn im Grunde *Pessimismus;* statt die Distanz zu wahren, macht er sich mit denen *gemein,* die zu ihm emporblicken sollten.

Im Gefühl seiner Schwäche weiß er sich nicht zu beherrschen. Er ist leicht gereizt, er schimpft, statt sachlich ist er persönlich, er läßt dem Ressentiment freien Raum, das sich bis zum Haß steigern kann. Er glaubt, sich als Führer ausweisen und rechtfertigen zu müssen und kümmert sich um alle Kleinigkeiten.

Er versteht weder sich noch andere, noch überschaut er die Situation. Er überschätzt (oder unterschätzt) sich. Statt den Geführten zur Selbstverantwortlichkeit zu erziehen, statt Kräfte zu wecken, zwingt er ihn in angemaßter Autorität zu unterwürfigem Gehorsam und zur Furcht.

Er hat keine aufrichtige Achtung dem Geführten gegenüber und ist herablassend; daher wird er auch selbst nicht geachtet. Er genießt sich selbst und seine Machtvollkommenheit. Infolgedessen betätigt er nicht sein Wohlwollen, sondern befriedigt seine triebhaft-vorgesellschaftlichen Gelüste; er ist nicht machtvoll, sondern ungerecht und vielleicht gewaltsam. Das Verhältnis ist dann kein Macht-, sondern ein ungesellschaftliches Gewaltverhältnis. —

Die Struktur des *Geführten* zeigt einen gesetzlichen Aufbau, der dem Wesen des Führers entspricht. Der Geführte fühlt sich geborgen und sicher unter der bestimmten Leitung des Führers. Er ist zufrieden, seinen Platz in seiner Weise auszufüllen.

Er zeigt keinen Trotz, keine Negation, sondern fügt sich freiwillig in das Ganze ein. Das Vorbild des Führers bringt ihn zur Selbstdisziplin. Er glaubt, auf das Gesamtziel hin spontan zu handeln und ist in dieser Beziehung doch vorwiegend reaktiv tätig. Seine Spontaneität ist auf die untergeordneten, die Teilziele gerichtet. Demnach entfaltet er in den gesteckten Grenzen die größte Aktivität und in gewisser Hinsicht auch Spontaneität. Er hat Verständnis für die wertvollen Eigenschaften des Führers; er fühlt sich verstanden und anerkannt und sucht, das in ihn gesetzte Vertrauen zu rechtfertigen. Sein Selbstbewußtsein und sein Verantwortlichkeitsgefühl sind geweckt, und so strebt er in den Grenzen seines Könnens immer höheren Aufgaben zu.

Diesem Verhältnis des Geführten zum Führer hat Max Piccolomini, der Geführte, in seiner begeisterten Schilderung Wallensteins, des Führers, beredten Ausdruck gegeben:

„Und eine Lust ist's, wie er alles weckt
Und stärkt und neu belebt um sich herum,
Wie jede Kraft sich ausspricht, jede Gabe
Gleich deutlicher sich wird in seiner Nähe!
Jedwedem zieht er seine Kraft hervor,

Die eigentümliche, und zieht sie groß,
Läßt jeden ganz das bleiben, was er ist;
Er wacht nur drüber, daß er's immer sei
Am rechten Ort; so weiß er aller Menschen
Vermögen zu dem seinigen zu machen."

Die gegenseitige Achtung steigert sich auf seiten des Geführten zu freiwilliger Verehrung und Huldigung. Wie der Führer ihm in aufrichtigem *Wohlwollen* zugetan ist, so vertraut er dem Führer in unwandelbarer *Treue*.

Demnach sind *Wohlwollen* und *Treue* die eigentlichen „Tugenden" des Führers bzw. des Geführten.

Mit diesen Ausführungen über Führer und Geführte, über Erzieher und Zögling im weitesten Sinne sind die zureichenden Bestimmungen sinnhafter Art gewonnen für das allgemeingültige Erziehungsideal.

II. Das Liebesverhältnis, der Liebende und der Geliebte

Das Liebes- oder Neigungsverhältnis ist ein echtes, organisch wachsendes Urphänomen der menschlichen Gesellschaft. Es erschließt sich in seiner ganzen anschaulichen Fülle nur dem erlebenden und verstehenden Menschen. Wer als Vater oder Mutter verzweifelt am Krankenbett des geliebten Kindes gestanden hat, wer in durchwachten Nächten für die Gattin, den Gatten gebangt hat, der hat erlebt, was Liebe ist. Wer in Gefahr, völlig hingegeben, in der Not des Freundes aufgegangen ist, in schicksalsschweren Stunden oder himmelhochjauchzend Augenblicke edler Begeisterung mit ihm durchkostet hat, der weiß, was Liebe ist. Wer als Mann oder Frau weltvergessen in dem Wesen des andern aufgegangen ist, auch wer sich als Kind an dem Hals der Mutter alles Leid vom Herzen geweint hat, der hat empfunden, was Liebe ist.

Hiermit ist schon angedeutet, wie das Neigungsverhältnis das ganze Kulturleben durchwebt. Wir werden weiter unten sehen, wie es selbst das Leben der Natur erfassen kann. Das Liebesverhältnis ist ebenso wie das Machtverhältnis tief in dem Wesen des Menschen verwurzelt. Wie das Machtverhältnis auf dem „Ich-Triebe" beruht, geht das Liebesverhältnis auf einen „Du-Trieb" zurück. Das Leben in der Vereinsamung ist dem Menschen auf die Dauer unerträglich. Das Leitmotiv aller Liebeslyrik ist die Sehnsucht nach dem in der Ferne weilenden Geliebten. Ist er untreu oder ist sein Leben gar erloschen, hat das Dasein seinen Sinn und Inhalt verloren:

Ich möcht am liebsten sterben,
Dann wär's auf einmal still.

Die ganze Sehnsucht des Liebenden ist dahin gerichtet, aufzugehen in einem andern Menschen, in dem Wir-Bewußtsein der Gruppe, in der Natur oder auch in Gott. Allein vermag er aber nicht zu bleiben[4].

Der große Menschenkenner Napoleon hat — in seltsamer Übereinstimmung mit Äußerungen des Konfuzius — behauptet, daß der heranreifende Mensch in den drei großen Entwicklungsstufen seines Daseins nacheinander von drei Leidenschaften beherrscht wird: der Jüngling von der Liebe, der Mann vom Ehrgeiz und der Greis von der Habsucht. Es liegt viel Wahrheit darin, aber die echte Liebe höret nimmer auf; sie erschüttert den ganzen Menschen, sie erhebt und durchgeistigt ihn.

Das Liebesverhältnis ist uns, wie das Machtverhältnis, eine Idee. Ihr Wesen läßt sich daher auch nur im Hinblick auf das letzte Ziel bestimmen, von dem aus die ganze Wertsphäre ihren wesensgesetzlichen Sinn bekommt.

Um das Wesen der Liebe nur annähernd zu erfassen, beginnen wir mit einer *formalen* Bestimmung, und zwar gehen wir auch hier von der Art des gesellschaftlichen Wirkungszusammenhanges aus. Das Liebesverhältnis als echtes Grundverhältnis muß seinem Wesen nach geistige Wechselwirkung sein. Welcher Art ist sie?

Wir unterscheiden folgende Arten:

1. Das Subjekt wahrt seine Eigenart und saugt den andern ganz auf. In dieser Überbetonung des Ich kommt ein ungesellschaftliches Machtverhältnis zum Ausdruck, das wir *Gewaltverhältnis* genannt haben. Rosa Mayreder, Geschlecht und Kultur, behauptet mit Recht, daß es ein Mißbrauch ist, von „Selbstliebe" zu reden, da ja Liebe und Egoismus Gegensätze bedeuten. Vgl. die Anmerkung auf S. 45.

2. Beide Subjekte behalten in der Wechselwirkung ihre Eigenart und bilden ihre Wertanlagen zu höchster Vollkommenheit aus. So ist auch Nietzsches Wille zur Macht im besten Sinne zu verstehen: allerdings „immer über diesem Volke", aber „nützlich doch dem Volke". Hier herrscht Zweieinigkeit[5]. Das ist ein echtes *Machtverhältnis*. Sein Wesen ist, wie wir gesehen haben, Selbstbehauptung und zwar Behauptung des eigenen *Wertes* für den anderen — nicht Selbstdurchsetzung oder Selbstbehauptung schlechthin oder gar des Daseins-Selbstbehauptungs*triebes:* das würde in die vorgesellschaftliche Sphäre der Biologie, des Pflanzen- und Tierlebens fallen. Der Führer und auch der Geführte in seiner Weise setzen sich durch. Der Akzent liegt mithin auf dem Ich. So ruft denn Prometheus in trotziger Erkenntnis seiner Schöpferkraft aus:

---

[4] Vgl. Häberlin, Wege und Irrwege der Erziehung, Basel 1920, S. 169 ff.

[5] Vgl. A. Pfänder, Zur Psychologie der Gesinnungen I., Halle 1913, S. 57.

„Ich kenne nichts Ärmeres
Unter der Sonn', als euch, Götter!"

Und sein Sturmlied verklingt in der gleichen Bejahung des Ich:

„Hier sitz' ich, forme Menschen
Nach meinem Bilde,
Ein Geschlecht, das mir gleich sei
Zu leiden, zu weinen,
Zu genießen und zu freuen sich —
Und dein nicht zu achten,
Wie ich!"

3. Das Ich und das Du kann zu einer Einheit verschmelzen, wobei jeder Teil dennoch seine Individualität wahrt. Alle Distanz, die so wichtig für das Führertum war, ist ausgelöscht. Das Ich ruht im Du und das Du im Ich. Dieses Einsfühlen bedarf keiner Worte, ist aber der größten Taten fähig. Schleiermacher hat sehr fein bemerkt, daß Liebe die Sehnsucht bedeutet, eins zu werden mit dem Endlichen, und Religion die Sehnsucht, eins zu werden mit dem Unendlichen. Diese völlige Hingabe an das geliebte Wesen ist das Kennzeichen des *Neigungsverhältnisses*.

4. Auch die Liebe kann zu einem ungesellschaftlichen Verhältnis der Gewalt führen. Das Ich kann das Du völlig erdrücken in abgöttischer Liebe; das Ich kann sich aber auch selbstverzehrend bis zur Vernichtung des eigenen Lebens an das Du hingeben. In dieser Überbetonung des *Du* findet die geistige Wechselwirkung ein jähes Ende, und so kommen wir auch hier zu einem ungesellschaftlichen Verhältnis. Das Umschlagen der Liebe in feindseligen Haß ist zum Gegenstand vieler Untersuchungen gemacht worden. Es fragt sich nur, welche Art der „Liebe" (s. u.) zur Vernichtung des Du fortschreiten kann!

Formal gestaltet sich das echte Neigungsverhältnis mithin derartig, daß der Liebende sowohl wie der Geliebte eine Bereicherung und eine Erhöhung seines ganzen Wesens erfährt. Wer sich in Liebe hingibt, empfängt tausendfach. Denn wer sich selbst erniedrigt, soll erhöhet werden. Das Geben aus überströmendem Herzen, wo man zu empfangen meint, das Hinnehmen in Liebe, strahlen ein unendliches Glück aus.

Zu diesen formalen Bestimmungen kommen Eigenschaften sinnhaltiger Art, die wir notwendig mit dem Wesen liebender Menschen verbinden. Wir alle kennen die frohe Heiterkeit und zufriedene Ausgeglichenheit, die gleichmäßige Freundlichkeit sich hingebender Menschenkinder. Solche Menschen altern nicht; ihre Augen voll unendlicher Güte leuchten in ewiger Jugend.

Und das ist gerade die alles durchdringende Eigenschaft liebender

Menschen, daß all ihr Tun von *Güte* getragen ist. Der Apostel Paulus hat das rechte Wort gesprochen, wenn er in dem Briefe an die Galater sagt: „Die Frucht aber des Geistes ist Liebe, Freude, Friede, Geduld, Freundlichkeit, Gütigkeit, Glaube, Sanftmut, Keuschheit.“ Aber die Güte, die Gütigkeit ist der besondere Grundzug liebender Wesen. Güte ist die Haupttugend des Liebesverhältnisses. Die Geliebte ist „gut“. Dies Wort klingt in allen Volksstimmen an: sie ist mir gut, sei wieder gut! Welche Wendungen auch vorkommen mögen, dies schlichte und so innige Wort „gut“ kehrt immer wieder.

Um die Eigenart der Liebe zu ergründen, müssen wir uns die verschiedenen Arten der Liebe vergegenwärtigen.

Ich möchte drei Stufen unterscheiden, die zugleich drei Schichten ontogenetischer und phylogenetischer Entwicklung darstellen:

1. Die triebhafte „Liebe“ oder das *sexuelle Erlebnis*. Das sind Organempfindungen, die dem *Zwecke* der Fortpflanzung dienen. In der Naturwissenschaft und verwandten Gebieten hat man hier von einer libido gesprochen und ihren Bereich immer mehr zu verallgemeinern gesucht. Doch wird sich diese grobsinnliche Lust dem Staube, aus dem sie stammt, nie ganz entwinden können. Sie hat an sich nichts Kulturhaftes, ist nicht auf ein *Ziel* gerichtet, sondern ist nur ein Trieb und bleibt in der vorgesellschaftlichen, in der biologischen Sphäre der Pflanzen, der Tiere und des Menschen.

Aber ein gesundes Triebleben bedeutet die Grundlage für die echte Liebe der verschiedenen Geschlechter. Daher sind diese Triebe nicht auszurotten, sondern zu pflegen und zu beherrschen.

2. Die *wertende Liebe*. Man „liebt“ den anderen seines Wertes, seiner Wertmöglichkeiten wegen. Diese Liebe, besser Wertschätzung, ruht auf sexueller Grundlage — sonst läge ein reines Machtverhältnis vor — und hat oft einen idealisierenden Charakter. Man liebt den andern wegen seines Wahrheitsstrebens, wegen seiner ästhetischen Haltung oder auch wegen seines praktischen Gestaltens, sei es, daß er theoretische Leistungen aufzuweisen hat, daß er seine eigene Körperlichkeit in Schönheit darstellt oder als praktischer Künstler produktiv schafft oder auch rein praktisch tätig ist. Endlich kann man auch den Handelnden „lieben“, der sich in Güte dem andern gibt und auch denjenigen, der seine Ziele im Kampfe mit andern durchsetzt. Alle diese Verhaltungsweisen bedeuten aber keine wahre Liebe. Sie erwecken nur den Anschein durch ihre Verschmelzung der betreffenden Werthaltung mit einem sexuellen Einschlag. Die eigene Werthaltung fühlt sich in Harmonie mit der Wertstruktur des andern und idealisiert, wo sie nur irgend kann, seine „Leistung“. So lange

aber die Werthaltung des andern oder auch nur seine Leistungsfähigkeit gesehen wird, liegt nicht ein Liebesverhältnis vor, sondern entweder eine bloße Beziehung (vgl. oben S. 42f.) und keine gesellschaftliche Wechselwirkung; dann wertet man den Menschen wie eine Sache. Oder wir haben es mit einem Machtverhältnis zu tun; man achtet den andern! Die sexuelle Komponente jedoch oder auch ein Gefühl echter Liebe täuscht die Menschen dann über ihre wahren Empfindungen hinweg!

Und auch hier gibt es ein Aber. Die sexuell unterbauten Wertschätzungen können Grundlage und Ausgangspunkt werden für die reine, echte Liebe von Mensch zu Mensch.

Man hat sowohl die Geschlechtsliebe als auch nur die „ästhetische Liebe" als „Erotik" bezeichnet. Da südliche Völker, z. B. Griechen und Inder, die Liebe als Schönheitskultus des menschlichen Leibes gefeiert haben, so ist diese Art des Eros, der Menschheitssehnsucht, zum Prototyp der Liebe überhaupt geworden. Der Schönheitsdurst der Romantiker, die die Ganzheit des Lebens, auch Wissenschaft und Philosophie, in die Sphäre der Ästhetik erhoben haben, verstärkte diese Neigung. Ich möchte im Hinblick auf spätere Erörterungen den Umkreis der Erotik weiter ziehen und *jede wertende* Liebe (Macht und Liebe!) darunter verstehen. Sie äußert sich in zwei Formen oder, genauer gesagt, sie bewegt sich zwischen zwei Polen:

a) Man liebt den *wertvollen* Menschen, so wie er ist, mit allen seinen Vorzügen, ja gerade auf Grund dieser Eigenschaften, aber auch mit allen seinen Schwächen.

b) Man idealisiert ihn. Man übersieht seine Schwächen und übersteigert seine wirklichen Eigenschaften. Man liebt seine Idee, die Sollensgestalt des Geliebten oder biegt sie vielmehr in irgendeinem Sinne, vielleicht in dem der eigenen Idee ab. Das nennt man „schwärmen".

Die erotische Liebe bezeichnet demnach eine Mischform von Anlehnungsbedürfnis (Koketterie!) und von Machtverhältnis. Das Machtverhältnis, also das Verhältnis des Geführten zum Führer, ist in diesem Fall sexuell fundiert. Es kann aber auch noch echte Liebe hineinspielen.

Die Lösung des erotischen Verhältnisses kann folgenden Verlauf nehmen:

a) Das Machtverhältnis tritt zurück, sei es, daß der Liebende allmählich alle Wertungen aufgibt und die große befreiende Liebe sich seines Herzens bemächtigt; sei es, daß der Führer in der sexuellen Annäherung plötzlich aus der Höhe der Unnahbarkeit heruntergezogen

wird und somit die Distanz verschwindet, die uns für das Führerverhältnis kennzeichnend zu sein scheint. Dann folgt die Ernüchterung, wie es Lou Andreas-Salomé in „Ruth“ so treffend aufgezeigt hat.

b) Das Liebesmoment fällt fort und das Verhältnis wird zum echten Machtverhältnis. Dieser Ausklang ist für das Schulleben sehr wichtig! —

3. Die *Humanität* ist die dritte und die einzig echte Art der weltlichen Liebe. Um ihr Wesen zu erfassen, gehe ich aus von der Mutterliebe. Die Liebe von Mutter zu Kind, auch von Kind zu Mutter, ist die reinste Liebe, die dem diesseitigen Menschen beschert ist. Sie beruht z. T. auf Blutsverwandtschaft und fließt aus der Güte des mütterlichen Herzens, beruht aber auch z. T. auf Gewohnheit, auf Tradition. Im gemeinsamen Kampfe ums Dasein ist man miteinander verwachsen, fühlt man sich als Schicksalsgemeinschaft. Aus diesen Quellen strömt die echte Mutter- und Kindesliebe, also auch die Liebe der Geschwister zueinander. Ebenso könnte man besser sagen, daß wahre Ehen nicht „geschlossen“ werden, sondern daß sie als Schicksalsgemeinschaften allmählich organisch wachsen. Sie entstehen gewöhnlich auf der sexuellen Grundlage *(amor)* und beruhen oft auf dem Gleichgerichtetsein der Interessen, der Wertrichtungen. Sie bewähren sich aber erst im Getriebe des Lebens. So entsteht die große, wahre, echte Liebe, die geistige Einfühlung in das Seelenleben des Du! Kann diese Liebe in Haß umschlagen?

Man hat häufig bemerkt, daß Ehegatten sich ähnlich werden. Das mag auf die Gleichheit äußerer Lebensbedingungen und der geistigen Interessen zurückzuführen sein. Nicht selten ist aber die erkorene Gattin der eigenen Mutter ähnlich, und so knüpft die neue Schicksalsgemeinschaft an die Not des älteren Geschlechtes an.

Diese Schicksalsgemeinschaft kann nun das ganze Volk umfassen. Im Laufe der Jahrhunderte ist man auf Gedeih und Verderben aneinander gekettet; man hat alle Freuden und alles Leid miteinander ertragen und durchkostet. Daneben mag die Tatsache der Blutsverwandtschaft eine gewisse Rolle spielen. Man fühlt sich als blutsverwandt, als eine große Familie. So erklärt es sich denn, wenn andersrassige Menschen von vielen nicht als „Volksgenossen“ betrachtet werden, trotzdem sie im Verbande des gleichen Volkstums — vielleicht schon seit Jahrhunderten — das gleiche Schicksal erlebt und erlitten haben, vor allem aber aus freien Stücken bejaht haben. Und gerade hier liegt der entscheidende Punkt.

Von dieser Liebe zum Volksgenossen ist zu unterscheiden die Liebe zum „Nächsten“ und zwar zunächst ganz räumlich genommen. Ich erbarme mich des Armen und des Unglücklichen, der mir im Leben

begegnet. Ich verbinde mich mit ihm zu einer Schicksalsgemeinschaft und schenke ihm liebevoll von dem, was ich selbst habe. Diese Nächstenliebe (*caritas, agapē* im engeren Sinn) ist persönlich gefärbt und trägt daneben einen kollektiven Charakter.

Die echte Liebe kann sich — und zwar gerade deshalb, weil sie nicht wertet — auf alles ausdehnen, „was Menschenantlitz trägt“ *(humanitas!)*. Man liebt den Menschen an sich, man fühlt sich mit allen Menschen verbunden in der gleichen Not- und Schicksalsgemeinschaft. Die mütterliche Liebe wandelt sich zum Menschheitsgefühl, durch Leiden zum Mitleiden, durch Mitleiden zur Liebe mit dem Brudermenschen. Diese Menschenliebe ist überpersönlich; sie umfaßt die ganze Menschheit. Auch hier ist die Blutsverwandtschaft von Bedeutung, denn schließlich ist die ganze Völkerfamilie unter sich verwandt.

Zuguterletzt kann diese Liebe auch die Tiere und Pflanzen umfassen — von der Liebe zu Gott wird erst im letzten Abschnitt dieses Buches zu reden sein. Franz von Assisi sah in jeder Kreatur, in den Tieren und Pflanzen, seine Brüder und Schwestern. In einer Anrede an Homeros, den Mäoniden, verherrlicht Hölderlin den alles umfassenden Dichter und Menschen:

„Ha! Mäonide! wie du!
So liebte keiner, wie du;
Die Erd' und den Ozean
Und die Riesengeister,
Die Helden der Erde
Umfaßte dein Herz!
Und die Himmel und alle die Himmlischen
Umfaßte dein Herz.
Auch die Blumen, die Bien' auf der Blume
Umfaßte liebend dein Herz! —“

Die Liebe kann sich selbst Dingen zuwenden: sei es, daß sie als Symbole gelten, ein vergilbter Brief, eine vertrocknete Blume, ein Bild, ein Band; sei es, daß sie traditionell mit den Menschen verwachsen sind, der Grund und Boden, das Haus, die Stadt. Dies ist der Grund und Gedanke der Heimatliebe. Hier spielt eine bestimmte Art von Einfühlung hinein im Sinne einer Beseelung des Gegenstandes.

Zu diesen Ausführungen mache ich drei Bemerkungen:

1. Die wirkliche Liebe (Sympathie) trägt also nicht den idealisierenden Charakter, den Max Scheler in den Vordergrund zu schieben scheint[6]. Das mag nur eine Vorstufe der echten Liebe sein. Ideali-

[6] Max Scheler, Wesen und Formen der Sympathie, Bonn 1923, S. 177: „Liebe ist erst da vorhanden, wo noch hinzutritt zu dem an ihr ‚als real‘ bereits gegebenen Werte die *Bewegung*, die Intention auf noch mögliche ‚höhere‘ Werte

sierend ist die Schwärmerei der Tanzstundenliebe, desgleichen die „hohe Minne“ der älteren deutschen Dichtung (im Gegensatz zur „niederen Minne“, d. h. bloß sinnlichen Lust). Wie die idealisierende Liebe allmählich in die wahre Liebe übergehen kann, zeigt das Tagebuch eines jungen Mädchens, herausgegeben von Charlotte Bühler[7]. Vgl. oben S. 60.

2. Die Humanität als die echte Liebe zum Menschen und zur Menschheit stellt sich dar als ein liebevolles Bekenntnis zum Menschenschicksal. Man bejaht die Schicksalsgemeinschaft in gütiger Hingabe. So durchzieht das Mitleid als das Leiden mit der Notgemeinschaft die echte, große Liebe. In dem Roman über Heinrich Suso von Ludwig Diehl haben sich Elsbeth und Heinrich gefunden. In jener Stunde sagt er zu ihr: „Armes, liebes Herz!“ Sie fragt ihn: „Warum nennst du mich arm?“ Er entgegnet ihr: „Weil ich weinen möchte, wenn ich in deine lieben Augen sehe. Nie fühlte ich stärker als jetzt, daß Liebe Mitleid ist, Mitleiden mit dem geliebten Wesen, die Angst um es...“

Vielleicht liebt man da am stärksten und gerade da, wo man die Notgemeinschaft am tiefsten empfindet. Vielleicht schmiedet auch gelegentlich großes, freudiges Erleben aneinander. Es darf jedoch nie vergessen werden, daß Liebe als geistiger Akt etwas Spontanes ist, daß Fühlen aber nur an der Wurzel dieses Aktes liegt.

3. Die obigen Ausführungen zeigen, daß wohl das Machtverhältnis auf dem Werten von Leistungsmöglichkeiten beruht, daß aber das Liebesverhältnis nicht gegründet ist auf ein Wertschätzen der geliebten Person. Man liebt den andern nicht wegen seiner Wertmöglichkeiten, sondern trotzdem — vielleicht gerade, weil er arm und verlassen ist und keine Werte wirken kann. Pestalozzi, der große Liebesmensch, Bodelschwingh und Wichern sowie viele andere Männer und Frauen der Liebe erbarmten sich besonders der verkommenen Menschen; Tolstoi nahm sich in der Theorie und in der Praxis des Lebens gerade der Armen und Niedrigen an; Dostojewski zeichnet in Alexei und im Starez Sossima sowie auch im „Idioten“ ewig hilfsbereite Menschen voller Güte, und der größte Mensch der Liebe, Christus, wendet sich gerade

---

als diejenigen sind, die bereits da — und gegeben sind; die aber als positive Qualitäten noch *nicht* gegeben sind... Insofern zeichnet die Liebe der empirisch gegebenen Person immer ein *‚ideales‘ Wertbild* gleichsam voraus, das dennoch zugleich als ihr ‚wahres‘ und ‚wirkliches‘, nur noch nicht im Fühlen gegebenes echtes Dasein und Wertsein in *Einem* erfaßt ist; ... Eben darin, daß Liebe eine Bewegung ist in der Richtung auf ‚Höhersein des Wertes‘ liegt ihre (gleichfalls durch Platon schon erkannte) schöpferische Bedeutung.“

[7] Quellen und Studien zur Jugendkunde, herausgeg. v. Dr. Charlotte Bühler. Heft 1, Erstes Tagebuch eines jungen Mädchens.

an die Ausgestoßenen, die Verachteten und Elenden! Liebe im tiefsten Sinne ist also wertfreie Hingabe.

Diesem Standpunkt, den auch Hans Blüher vertritt, scheint sich Eduard Spranger immer mehr zu nähern. In seinen „Lebensformen“ definiert er Liebe zunächst als „wertbejahende Hinwendung zu fremdem Leben“; die Liebe sei „immer Liebe um eines Wertes willen“. So wird Eduard Spranger dazu geführt, in der Treue *den* sozialen Akt des Liebesmenschen, das Gesetz der Gemeinschaft, zu sehen: dann fließen Liebes- und Machtverhältnis ineinander. Andererseits wird aber öfters betont, daß sich die Liebe „auch der ganz ungeformten Seele um ihrer bloßen Wertmöglichkeiten willen“ zuwende. Die in der 5. Auflage auf S. 208 hinzugekommene Anmerkung sowie Änderungen im Text dieser Auflage scheinen darauf hinzudeuten, daß die Wertverfassung der fremden Seele nicht einmal verwirklicht zu sein braucht[8].

Wir werden also zu dem Schluß gedrängt: Das Liebesverhältnis geht nicht auf den Wert des Geliebten. Es ist demnach insofern wertfrei. Nur so findet die bekannte Streitfrage ihre Lösung, ob man aus einem brennenden Hause zunächst ein kostbares Kulturgut, z. B. ein berühmtes Gemälde, rette oder ein Kind. Von unserem bisher erreichten Standpunkt können wir sagen: der reine Theoretiker oder Praktiker vermag nur den Gegenstand zu werten (S ⟶ G!), der Machtmensch aber die Leistungsfähigkeit des werdenden Menschen, der nicht wertende Liebesmensch bangt einzig und allein für das Leben des Kindes — selbst wenn es schwächlich und verkommen ist. Für ihn gibt es ja kein Vorziehen oder Ablehnen: er sieht nur den leidenden Menschen!

Zunächst steht fest, daß der „Wert“ des Geliebten für den Liebenden gar nicht in Betracht kommt. Man wird einwerfen: Soll denn das Liebesverhältnis nicht kulturhaft sein, nicht wertbezogen? Ja, aber die Beziehung auf das Reich der Werte erfolgt nicht von dem Geliebten aus, sondern von dem *Liebenden*. Dieser ist ein werthafter, auf Wertverwirklichung gerichteter, vernünftiger Kulturmensch. In diesem Sinne kann man auch von der einsichtigen Liebe des Vernunftmenschen sprechen. So wird das Neigungsverhältnis durchgeistigt — auch die sexuelle und die wertende Liebe als ihre möglichen Grundlagen — durch die liebende Hingabe einer geistigen Persönlichkeit. Auf wen

[8] Auch Max Scheler, Wesen und Formen der Sympathie, S. 183 ff., verwahrt sich gegen die Auffassung: „Liebe sei wesentlich und nichts anderes als Anlaß zum Schaffen des höheren Wertes durch Erziehung.“ Er weist auch die Auslegung zurück, als schaffe die Liebe „die höheren Werte am Anderen und sei in diesem Sinne eine Bewegung zum höheren Wert“.

sich diese Liebe richtet und wie dieser darauf antwortet, das ist eine sekundäre Betrachtung. Denn es darf nicht übersehen werden, daß jedes Grundverhältnis auf Wechselwirkung beruht, daß also der Geliebte auch auf den Liebenden zurückwirkt. Das Eigenartige des Neigungsverhältnisses ist es aber, daß der Ausgangspunkt der Wirkungen immer vom Liebenden her erfolgt. Und so muß auch dieses Verhältnis immer vom Standpunkt des Liebenden aus betrachtet werden. Und die Liebe ist *gebende* schenkende Liebe. Das ist auch der Sinn der Güte!

Die humane Liebe scheidet demnach nicht zwischen wertvollen und wertlosen Menschen, fragt nicht, ob jemand theoretisch, praktisch oder gesellschaftlich leistungsfähig sei oder nicht. Ja, sie richtet nicht einmal über Menschen, ob sie gut oder schlecht seien! Dabei brauchen dem Liebenden die Wertwidrigkeiten des Geliebten nicht verborgen zu bleiben. Die Frau liebt den Mann, der ein Trunkenbold, ein Verbrecher ist, obgleich sie alle seine Fehler kennt.

Echte Humanität ist erhaben über Völker und Rassen. Ihr ist nichts Menschliches fremd, sie versteht alles mit umfassender Liebe. Sie liebt nicht nur ihre Verwandten und Freunde, auch die Angehörigen anderer Staaten. Sie liebt den Andersdenkenden, sei es auf dem Gebiete der Wissenschaft oder der Kunst, des praktischen oder auch des politischen Lebens: die Liebe verträgt alles, sie glaubet alles, sie hoffet alles, sie duldet alles. —

Die Frage nach dem Verhältnis der Liebe zur Macht und den andern Wertungen nimmt eine Wendung ins *Ethische*. Diesen Fragen gehen wir nun endgültig nach.

Alle Wertungen haben ihre eigene Gesetzlichkeit, sind voneinander unabhängig und können als *Mittel* für eine andere Wertung in Betracht kommen. So kann sich z. B. der Machtmensch der wissenschaftlichen Lehre, der Kunst, des praktischen Gestaltens, ja der Liebe und der Religion als Mittel bedienen, um das ihm als wertvoll geltende Ziel zu erreichen (vgl. oben S. 46).

Diese Wertrichtungen sind z. T. amoralisch. Wissenschaft und Kunst als die beiden möglichen theoretischen Verhaltungsweisen des Subjekts zur objektiven Welt entspringen dem Wahrheitssuchen ringender Menschen, sind an sich ganz neutral in ethischer Hinsicht. Ob sie aber weiterhin im guten oder bösen Sinn Anwendung finden, ist eine ethische Frage. Es hat der Wissenschaftler zunächst nur der Wahrheit zu dienen. Was das gesellschaftliche Leben daraus macht, geht ihn primär nicht an. So sind Heinrich Hertz' Arbeiten über die Wellentheorie zunächst nur vom theoretischen Interesse geleitet. Ebenso hat

der Praktiker als solcher unter möglichster Kraftersparnis zu schaffen und zu gestalten; wenn er aber damit sich oder anderen Menschen „nützlich“ ist, so verrichtet er eine *gute* Tat. Es sind also die primär asozialen Beziehungen des Theoretikers und Praktikers zwischen dem eigenen Ich und dem Gegenstand ($S \rightarrow G$) an sich sittlich indifferent. Wenn der Theoretiker oder Praktiker auf seinem Gebiet versagt, so nennen wir sein Verhalten unwissenschaftlich, unkünstlerisch oder unpraktisch, aber nicht unsittlich, solange er mit seinen Leistungen nicht in den Verkehr der Menschen tritt. Unsittlich bzw. sittlich kann sein „Handeln“ erst sekundär in der menschlichen Gesellschaft werden, wenn sein theoretisches oder praktisches Verhalten Mittel zu einem *gesellschaftlichen* Zweck wird. Man kann also nicht behaupten, daß das Ethische in gleicher Weise eine Form *aller* Sinnrichtungen sei.

Die Verhaltungsweisen des Theoretikers und Praktikers sind also wesentlich asozial, die des Macht- und des Liebesmenschen sozial[9]; die letzteren brauchen damit nicht zugleich vollkommen ethisch zu sein: sie können unvollkommen und voller Trübungen sein. Der Führer kann triebhaft-gewaltsam und selbstsüchtig, d. h. unsittlich handeln. Auch die Liebe ist an sich nicht immer rein und selbstlos.

Das Machtverhältnis kann man, wie aus unseren früheren Erörterungen hervorgeht, von zwei Seiten betrachten: einmal das Verhältnis des Führers zu den Geführten und sodann das geistige Ringen eines Führers mit einem anderen Führer. Der Führer erlebt den anderen entweder als Mitspieler oder Gegenspieler, um von Gebsattels Ausdruck zu gebrauchen.

Was den ersteren Fall betrifft, haben wir schon oben hervorgehoben, daß Führer und Geführte in gegenseitiger *Achtung* verbunden sind. Der echte Führer ist wohlwollend; die Gefolgschaft ist ihrerseits treu; Achtung, im besonderen *Wohlwollen* und *Treue* sind die sittlichen Qualitäten, die Haupttugenden des Machtmenschen — wie *Güte* das Kennzeichen des Liebesmenschen ist (s. o. S. 56 und 58f.). Das Verhältnis kann aber auch unsittlich sein. Dies ist der Fall, wenn die im

---

[9] Für Max Scheler ist die Liebe keine „wesentlich soziale Verhaltungsweise“. Dann wären Akte wie z. B. das Versprechen auch nicht sozial, da man sowohl einem anderen wie sich selbst etwas versprechen kann. Das Kriterium für die Scheidung sozialer und nicht sozialer Akte ist die *Wechselwirkung*. Dagegen hat Müller-Freienfels recht, wenn er (Handwörterbuch der Sexualwissenschaft, S. 431) sagt: „Zur Liebe im vollen Sinne gehört wechselseitiges Verständnis“, im Sinne einer Gefühlsharmonie. Es fragt sich auch sehr, ob Max Scheler richtig gesehen hat, wenn er hervorhebt, daß die Richtung des Aktes auf einen anderen keine notwendige Eigenschaft der Liebe ist: man könne sich auch selbst lieben. Das wäre in der Tat nicht Liebe in unserem Sinne.

Machtverhältnis stehenden Führer und Geführten nicht nur matt und nachlässig sind, sondern nur ihren eigenen Vorteil wahren. Das Leben innerhalb der Vereine, Parteien und anderer Verbände gibt hierfür packende Beispiele. Unsittlich ist also das Verhältnis, wenn die gesellschaftlichen Wechselwirkungen unvollkommen oder unecht sind.

Ähnlich steht es in dem Verhältnis von Führer zu Führer. Es liegt im Wesen des Machtverhältnisses, daß sich der echte Führer im geistigen Kampf der Meinungen unbedingt durchsetzen muß. Der Führer aber, der träge und ohne Nachdruck handelt, oder der Führer, der seine Weltanschauung durchsetzt, nur vom Gedanken an die *eigene* Person getrieben, ist „ehrgeizig". Er hilft nicht dem andern, sondern schädigt ihn und handelt damit unsittlich. Seine Gesinnung ist dagegen sittlich, wenn ihn der Gedanke an das Du beseelt, wenn er mit Anspannung aller seiner Kräfte seine Ansichten durchficht und zwar zum *Besten* des Gegners; der sittliche Führer hat daher immer etwas Überlegenes, ist stets zur Versöhnung bereit und trägt nicht nach. Bismarck lehnt es ab, den Kampf nach dem Siege von Königgrätz fortzusetzen; er reicht dem Gegner von gestern die Hand.

Noch anders liegen die Verhältnisse, wenn der „Führer" nicht nur seinen Vorteil sucht, sondern sogar von *Haß* beseelt ist. In diesem Fall wird der andere nicht bejaht. Dann soll der Gegner geschwächt, vielleicht vernichtet, nicht aber emporgehoben werden. Dies Verhältnis ist antisozial. Der Kampf von „verärgerten" Parteiführern unserer Zeit trägt nicht selten dies Gepräge. Dieses Verhältnis hat nichts mit Sittlichkeit, nichts mit „Gesellschaft" zu tun. Wer nicht auf die Verwirklichung echter Güter gerichtet ist, sondern auf Zerstörung, wer nicht „für" etwas eintritt, sondern von dem „Gegen" geleitet wird, denkt und handelt unsittlich. Auch für F. Tönnies sind ja Gesellschaft und Gemeinschaft bejahende Verhältnisse, bedeuten mithin Förderung des anderen. Das ist der letzte Sinn der christlichen Moral. Schon vor Christus hatte Laotse, wie auch Buddha, die Feindesliebe gelehrt: „Gegen jene, welche mir gut sind, bin ich gut; und gegen jene, welche mir nicht gut sind, bin ich auch gut."

Ähnlich steht es mit dem Neigungsverhältnis. Eine Mutter, die sich nicht mit der ganzen Wärme ihres Herzens den Kindern gibt oder sich selbst verbraucht und vorzeitig aufreibt oder ihre Tochter, ihren Sohn mit ihrer Liebe erdrückt, handelt unsittlich. So deckt sich auch hier Unvollkommenheit und Unechtheit des Wirkungszusammenhangs mit Unsittlichkeit. Sittlich handelt erst der Liebesmensch, der als werthafter Mensch, ohne selbst zu werten, aus der Überfülle seiner Liebe schenkt.

Vollendete Sittlichkeit bedeutet somit nichts anderes als *vollendete Gesetzlichkeit sinnhafter* Wechselwirkungen innerhalb der beiden irrationalen Grundverhältnisse Macht und Liebe. Beide sind untrennbar als Grundhaltungen der menschlichen Gesellschaft miteinander verschlungen. Folglich kann *Gemeinschaft* als sittliche Gesinnung auch nur auf Macht *und* Liebe gegründet sein. Eine kurze Überlegung zeigt auch, daß es unmöglich anders sein kann. Sind wirklich das Liebes- und das Machtverhältnis die Urphänomene menschlichen Zusammenlebens, so muß die Idee der sittlichen Gemeinschaft schlechterdings schon beide umfassen! *Der Inhalt des Erziehungsideals des Gemeinschaftslebens kann daher nur in der echten und vollkommenen Sinnerfüllung der beiden gesellschaftlichen Grundverhältnisse liegen.* Es muß sich zur *Macht* die *Güte* gesellen, damit eine Gesinnung und die daraus folgende Handlungsweise auch „gut", d. h. ethisch genannt werden kann.

Also Macht *und* Liebe begründen das sittliche Verhalten. Nicht die Liebe allein! Das seelische Aufgehen in einem Menschen und die Hingabe für andere Menschen ist etwas unendlich Hohes — aber sittlich ist es nicht. Es ist religiös. Wer auf alle Macht verzichtet, auf Selbstbehauptung und Selbstdarstellung, wer sich ganz dem Dienste des andern widmet, kann in dem Du nur einen Ausfluß göttlichen Wesens sehen und kehrt zu seinem Gott zurück. Martha macht sich viel zu schaffen, Maria aber dient dem Herrn. — Das weist schon auf die religiöse Wendung hin, die später zu erörtern ist.

Mit diesen Einsichten erschließen sich uns die sinnhaften Bestimmungen des gesuchten *Erziehungsideals!* Wir können uns nunmehr unter Persönlichkeiten nichts anderes denken als Menschen, die machtvoll und liebevoll zugleich sind — wie die Gemeinschaft auch nur auf Macht und Liebe gegründet sein kann. So ist denn unser *sinnhaftes und allgemeines Ideal* der Gemeinschaft:

Die machtvolle und liebevolle Persönlichkeit

Unter „machtvoll" und „gütig" sind alle die Eigenschaften zusammengefaßt, die sich oben als denknotwendig verknüpft mit dem Wesen des Führers bzw. des Geführten und des Liebesmenschen herausgestellt haben. In der Form des Imperativs und mit Hineinbeziehung der Haupttugenden der Persönlichkeit lautet dann unsere sittliche Forderung: *Sei wohlwollend und treu, sei gütig!*[10]

---

[10] Wir haben oben (S. 53) ausgeführt, daß Wohlwollen auf Achtung beruht. Vgl. zu unserem allgemeinen Erziehungsideal Kants Vorlesung über Ethik, herausgeg.

Dazu ist folgendes zu bemerken:

1. Macht und Liebe sind keine Gegensätze, sondern stehen in einem Spannungsverhältnis. Wir werden im letzten Abschnitt des zweiten Teiles sehen, daß sie Differenzierungen derselben Urkraft sind in dem Subjekt-Objekt-Verhältnis gesellschaftlicher Wechselwirkungen. Alle Sehnsucht des Menschengeschlechts ist auf Ausgleich der hier vorliegenden Spannungen gerichtet, und erst in der völligen Synthese — nicht im weichlichen Kompromiß — vollendet sich wahre Menschlichkeit. Wir wiederholen, daß sich Macht überall da bewährt, wo es gilt, die Leistungsfähigkeit des Mitmenschen zu erhöhen, also im beruflichen Leben, zwischen Vorgesetzten und Untergebenen usw. Darüber hinaus beginnt das Reich der Liebe, im Verkehr der Menschen, im Hause und in der Öffentlichkeit, auf der Straße, auf Reisen usw., d. h. in allen Fällen, wo man nicht mehr als Führer durchgreifen *soll*, sondern als Liebesmensch gütig gewähren *darf*. Alles Schuldgefühl des einzelnen Menschen ist einzig und allein begründet in der subjektiven Unzulänglichkeit des Individuums in körperlicher sowie seelischer Hinsicht — ist er als „Offenbarung Gottes“ doch nur eine Erscheinung der Endlichkeit! — und weiterhin in den sich vielfach durchkreuzenden objektiven Forderungen der verschiedenen Gesellschaftsgruppen.

Dabei hat, wie schon Kant richtig gesehen hat, der größere Kreis immer den Vorrang vor dem kleineren, die Menschheit vor dem Volke, die Familie vor dem eigenen Ich. Aber immer muß zunächst die Pflicht gegen den kleineren Kreis voll und ganz erfüllt sein, ehe man sich dem größeren zuwendet. Über die Selbstdarstellung geht der Weg zur Fremddarstellung. Der Mensch muß zunächst leben, um für andere wirken zu können. Wer seiner Verpflichtung gegen die Familie nicht nachgekommen ist, darf nicht im kommunalen und staatlichen Leben eine Rolle spielen wollen! Wer seine Pflicht gegen das eigene Volk nicht erfüllt hat, sich nicht mit der Eigenart seiner völkischen Besonderheit vollgesogen hat, wird auch für die Menschheit nichts leisten können. Erst am Schlusse dieses Buches wird zu zeigen sein, daß nur der gläubige Mensch in der Idee des Heiligen allen Wertwiderstreit dieses Daseins zu überwinden vermag.

Wenn man jedoch in ethischen Traktaten immer wieder von der

v. Paul Menzer, Berlin 1924, S. 234: „Wir haben von Natur zwei Triebe, nach denen wir verlangen, von anderen geachtet und geliebt zu werden.“ Entsprechend sagt Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen, § 53: „daß *Autorität* und *Liebe* die Regierung mehr sichern als alle harten Mittel, ist sehr bekannt.“ Es ist sehr bemerkenswert, daß A. A. Grünbaum, Herrschen und Lieben, Bonn 1925, diese Phänomene als die letzten Geisteshaltungen alles Philosophierens aufweist.

Tragik der Entscheidung gesprochen hat, so schiebt man die ganze Frage in die Sphäre des klügelnden Verstandes. Gemeinschaft ist nicht graue Theorie, sondern gelebte Sittlichkeit, d. h. Handeln aus dem irrationalen Gefühl *geklärter* Sittlichkeit leibseelischer Vollmenschen.

Wohl wird die angemessene *Mittelwahl* des Handelns schließlich aus dem instinktiven Gefühl gesunder Menschenvernunft erfolgen müssen, der Einblick in die *Idee* des persönlichen Strebens wird jedoch dem Menschen Halt und Festigkeit verleihen. Da wir das Ziel der Erziehung weder im vernünftelnden Individualismus noch in der unterschiedslosen Massengemeinschaft sehen, sondern im geklärten Gemeinschaftssinn ausgeprägter und zielsicherer Persönlichkeiten, so muß auch die Handlungsweise des erzogenen Menschen nicht aus einem verschwommenen Irrationalismus (Expressionismus!) bloßen Lebens und *Erlebens* fließen, sondern aus dem *geläuterten Verständnis* seiner persönlichen Pflichten und Aufgaben[11].

Wie Hugo Münsterberg richtig bemerkt hat, gibt es nicht zwei sittliche höchste Pflichten, sondern nur eine einzige[12]. Sie ist für uns: die als Verpflichtung empfundene innere Forderung des Tatmenschen, nicht zurückzuweichen, immer für seine Überzeugung einzutreten, aber in gütiger Hinwendung auf die Menschheit.

2. Nach unserer Auffassung von den gesellschaftlichen Wechselwirkungen des Kulturlebens kann man schwerlich von „individualen Tugenden“ und „sozialen Tugenden“, oder „Tugenden der Gemeinschaft“, von einer „individuellen“ und einer „kollektiven Moral“, von einer persönlichen Ethik usw. sprechen (vgl. oben S. 16f.). Das wären ungerechtfertigte Abstraktionen, die man ebenso wie die entsprechenden Theorien von „Individualismus“ vom Gesichtspunkt einer soziologischen Betrachtungsweise aus überwindet. Alle sittlichen Eigenschaften der Persönlichkeit können ihren letzten Sinn nur finden im Dienst der höchsten Idee, d. h. der Gemeinschaft. Eigene Vollkommenheit ist als Forderung nur möglich im Hinblick auf fremde Glückseligkeit. Der Träger des Wirkungszusammenhangs muß sich als solchen selbst erhalten und entfalten, muß der Selbstdarstellung leben, wenn er die Wechselwirkungen nicht zerstören will. Der Mensch kann nur auf andere wirken durch das, was er selbst ist. Wie es nicht zwei sittliche höchste Pflichten gibt, kann es keine doppelte Ethik geben in einem einheitlichen, geschlossenen Wirkungszusammenhang.

Wohl aber möchte ich folgender Differenzierung das Wort reden.

---

[11] Siehe den Unterschied zwischen Entwicklung und Erziehung S. 8 f.

[12] Vgl. auch Kant, Metaphysik der Sitten, Ausgabe Meiner, 1919, S. 27f.: es ist „eine *Kollision* von *Pflichten* und Verbindlichkeiten gar nicht denkbar“.

Unser Bildungsideal wendet sich an den einzelnen wie an die Gemeinschaft. Ich glaube aber nicht, daß es jemals möglich sein wird, aus Menschen Engel zu machen, die Bestie im Menschen zu ersticken. Deshalb sehe ich die einzige Möglichkeit eines Fortschritts vorderhand darin, das sittliche Niveau der *werdenden Gemeinschaft* immer mehr zu klären und zu festigen, damit der Druck der öffentlichen Meinung den einzelnen in Schranken hält. Denn wenn auch der so viel umstrittene „Volksgeist“ und der „Geist“ der Gemeinschaft nur von einzelnen Individuen getragen wird, so decken sich doch nie Einzel- und Kollektivgeist. Es geht dann darum, die unechten Einzelinteressen durch die echten Gesamtinteressen der Menschheit niederzuhalten. Dabei wächst der einzelne im Laufe seiner Entwicklung in den Besitz der überindividuellen Kultur mehr und mehr hinein. Je höher die sittlichen Forderungen der Gesamtheit gestiegen sind, um so höher wird auch der einzelne emporgezogen werden. Daß das nicht immer ohne Heuchelei abgeht, hat die Erfahrung nur allzu oft gezeigt.

3. Gemeinschaft ist die Idee des Guten (Sittlichen), oder persönlich gewandt, Gemeinschaft ist die Wechselwirkung machtvoller und gütiger Persönlichkeiten. Von Sokrates und Plato über Kant bis hin zu Natorp ist dieser Primat des Sittlichen über alle andern Werte eingesehen worden. Damit ist die Ethik auch der Pädagogik und zwar als Lehre von dem Erziehungsziel eingeordnet; nur daß wir es gewohnt sind, die Normen der Ethik allgemein-überpersönlich zu formulieren, die Normen der Pädagogik jedoch persönlich im Hinblick auf ihre Verlebendigung in der Formung des individuellen Aktgefüges[13].

Dieses Ziel wird verwirklicht durch *Erziehung* in der Wechselwirkung der Menschen (S⟷S). Wir nennen das von uns aufgestellte Idealbild also das *Erziehungsziel.* Goethe hat richtig gesehen, wenn er neben die „Bildung“ des Charakters im Strome der Welt noch die Bildung in der Stille, d. h. die Schulung des Menschen am Gegenstand, am Bildungsgut (S ⟶ G) gestellt hat. Nicht Antonio *oder* Tasso, sondern Antonio *und* Tasso. Also *Erziehung und Unterricht* ergeben erst den *gebildeten* Menschen. Gebildet ist demnach die erzogene Persönlichkeit, deren theoretische (wissenschaftlich-künst-

[13] Vgl. Kants Formulierungen und die folgenden: „Sei, was du sein kannst, aber sei es ganz!“ (Ed. Spranger, Lebensformen, 1926, S. 354); „Sittlich ist eine Person, die will, was sie für recht erkennt, und zwar, weil sie es für recht erkennt . . .“ (J. Cohn, Geist der Erziehung, 1919, S. 27); „Gebildet ist eine personale Lebenseinheit, wenn sie das Objektiv-Sinnhaltige nicht sowohl weiß oder tut (was Akte wären), noch auch kann oder vermag (was Aktdispositionen wären), sondern wenn sie das Objektiv-Sinnhaltige *ist.*“ (H. Freyer, Theorie des objektiven Geistes, 1923. S. 57).

lerische) und praktische Fähigkeiten durch Unterricht entfaltet sind. Wir haben demgemäß „Bildung“ als den Oberbegriff angenommen, dem „Erziehung“ und „Unterricht“ untergeordnet sind. Denn auch die Wissenschaft und zwar „nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um“[14]. Das ist der Grundgedanke des von Herbart so stark betonten „erziehenden Unterrichts“. Wie der moderne Unterricht ($S \rightarrow G$) aber in die Gemeinschaftserziehung hineinzustellen ist $\overset{(S \leftrightarrow S)}{\searrow G \swarrow}$, wird in der Allgemeinen Unterrichtslehre zu zeigen sein (vgl. oben S. 35). Daraus folgt, daß man mit gewissem Recht im selben Sinne bald von einem „Erziehungs-“, bald von einem „Bildungsideal“ gesprochen hat, kaum aber ebenso von einem „Unterrichtsideal“[15], sondern das letztere nur im Hinblick auf das ideale Ziel der Unterrichtsweise.

Wir sehen demgemäß hier von der Bildung des Menschen an denjenigen Werten und Wertobjekten ab, die der Ethik untergeordnet sind (Logik, Ästhetik und Praktik). Die Psychologie, ebenso die Physiologie, liegen aber auf einer ganz anderen Ebene. Beide geben dem geschulten *Berufserzieher* die Möglichkeit, die Individualität des zu Bildenden schärfer zu erfassen, um sie im Sinne des allgemeinen Erziehungs- und Bildungsideals aus einem inneren Lebensgesetze heraus in der ihr besonderen Weise zu formen. Damit ist der Fragenkomplex Pädagogik und Philosophie, Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften (Ethik, Logik, Ästhetik, Praktik; Psychologie und Physiologie) soweit klargestellt, wie es die hier zu erörternde Problematik der Allgemeinen Erziehungslehre erfordert.

Wir werden im zweiten Teil versuchen, unser allgemeines, sinnhaftes Erziehungsideal auf die Erfahrung, auf die besondere Materie der geschichtlichen Welt anzuwenden. Wir haben oben (S. 3f.) zwei Arten von „Sinn“ unterschieden, den vorhistorischen und den kulturgeschichtlichen. Der Sinn des allgemeinen Erziehungsideals ist vorhistorisch und außerdem kritisch-normativ gedacht. Die Aufgabe der Erziehung ist es also, die Wirklichkeit der unechten historischen Sinnerfüllungen auf den echten Sinn des vorhistorischen Erziehungsideals hinzuführen. Das allgemeine Erziehungsideal wird mithin für jedes Individuum je nach seiner Eigenart auch eine bestimmte Be-

[14] W. v. Humboldt, Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, z. B. in Meiners Philosophischer Bibliothek, Bd. 123. S. 206 f.

[15] Vgl. dazu O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre, Braunschweig 1909 u. 1923, Vorrede, S. 49—65.

sonderung erfahren. Es gewährt jeder Individualität die Möglichkeit, innerhalb des allgemeinen Rahmens das ihrer Idee gemäße Ziel je nach ihrer besonderen Anlage zu erstreben.

III. Die rationalen Regelungen der irrationalen Grundverhältnisse

Es ist festgestellt worden, daß die irrationalen Grundverhältnisse die Neigung zeigen, in *rationell geregelte* Verhältnisse überzugehen. Das will besagen, daß überall, wo Führer und Geführte, Liebende und Geliebte in Wechselwirkung stehen, der lebendige Quell impulsiven, sinnbezogenen Handelns durch bestimmte Bindungen seitens der Gesellschaft eingeengt wird. Neben dem Streben nach Wahrheit (und Schönheit) dämmt der Zug zur *Bequemlichkeit* den mächtig dahinflutenden Strom des ungebundenen Lebens immer mehr ein. Dies Streben nach Kraftersparnis beschränkt die mannigfaltige Fülle sinnvoller Motivationen und Ausdrucksmöglichkeiten und führt zur Befestigung der Formen. Schließlich bemächtigen sich noch theoretische Zweckmäßigkeitserwägungen der vorgefundenen Gewohnheiten. Ich weise hin auf die erstarrten Formen unseres gesamten gesellschaftlichen Lebens, das uns von der Wiege bis zum Grabe in fester Umklammerung hält. Die sich durchkreuzenden Regungen und Strebungen nach Machtentfaltung drängen ferner auf einen Ausgleich der Gegensätze in der Gesellschaft hin. Dieser Prozeß der Erstarrung und Befestigung des individualen Lebens in dem zwangsläufigen Geschehen der Gruppe führt zu einer gewissen Übereinstimmung gewohnheitsmäßiger Handlungsweisen[16]. Wir nennen diese Regelmäßigkeit gesellschaftlicher Formen „Gewohnheit" *(conventio),* auch Sitte, Brauch, Herkommen, Usus usw. Daraus kristallisieren sich in der weiteren Befestigung des organisch wachsenden Lebens als erstarrender Niederschlag, anfangs planlos, dann mehr systematisch, einerseits das Recht, andererseits die sogenannte „Konvention" des geselligen Lebens oder „Sitte" im prägnanten Sinn *(mos).*

Um erst einmal einen festen Ausgangspunkt zu gewinnen, wollen wir versuchen, die Begriffe Recht und Konvention durch eine vorläufige Abgrenzung ihres Inhalts zu bestimmen. Beiden ist der bloßen Gewohnheit, d. h. der Tatsächlichkeit des allgemeinen Handelns gegenüber gemein der verbindende Charakter der „Geltung", der praktischen Durchführbarkeit. Unter Recht versteht man gebietende oder verbietende Normen, die durch einen physischen oder psychischen

[16] Man vergleiche damit F. W. Jerusalems Gegenüberstellung von „Gesetzmäßigkeit" und „Drang zur Freiheit".

Zwang durchgesetzt werden können (Binder). Für die gesellschaftliche Konvention, d. h. die Art der Kleidung, des Sprechens, der Tischsitten usw., ist es jedoch charakteristisch, daß ihr dieser Zwangsapparat fehlt. Wer sich nicht fügt, kann sich höchstens die Mißbilligung eines bestimmten Gesellschaftskreises zuziehen und im äußersten Falle ausgeschlossen werden. Hier hat „Zwang" einen andern Sinn. Wenn man aber gesagt hat, daß die Voraussetzungen des Rechtes sind: 1. faktisch gemeinsame Übung, 2. gemeinsame Überzeugung von der Rechtmäßigkeit und 3. Rationalität, so trifft das auch mehr oder weniger auf die Konvention zu.

Prüfen wir nun, was eigentlich Recht sei![17] Wir haben zu unterscheiden zwischen dem objektiven und dem subjektiven Recht. Objektives Recht ist der Inbegriff der Rechtssätze, z. B. des Bürgerlichen Gesetzbuches. Subjektives Recht ist entweder Befugnis *(ius in re)* oder Anspruch *(obligatio)*; im letzteren Fall entspricht dem subjektiven Recht einer Person die Rechtspflicht einer anderen. Schließlich kann die Bezeichnung „subjektives Recht" in philosophischem Sinn auch noch anders aufgefaßt werden.

Wie wird das objektive Recht erzeugt? Nur eine organisierte Gesellschaft — wir können auch „Rechtsgesellschaft" statt des üblichen Wortes Rechtsgemeinschaft sagen — ist zu autonomer Rechtssetzung befähigt. Das Wesen des objektiven Rechts besteht darin, daß es Normen setzt für das Verhalten des menschlichen Wollens. R. Stammler geht vom empirischen Standpunkt aus und unterscheidet verschiedene Arten des Wollens. Das Recht ist ihm eine Art des „verbindenden Wollens", d. h. es bezeichnet die Art, in der die verschiedenen Willensinhalte miteinander verknüpft sind. Damit ist eine gewisse Gemeinsamkeit des Wollens ausgedrückt, d. h. bestimmte Ziele sind in

---

[17] Vgl. E. J. Bekker, Grundbegriffe des Rechts und Mißgriffe der Gesetzgebung, Berlin und Leipzig 1910; R. Bierling, Zur Kritik der juristischen Grundbegriffe I., Gotha 1877; J. Binder, Rechtsbegriff und Rechtsidee, Bemerkungen zur Rechtsphilosophie Rudolf Stammlers, Leipzig 1915, und Philosophie des Rechts, Berlin 1925; Karl Binding, Die Normen und ihre Übertretung, Leipzig II/1 1914; Otto v. Gierke, Deutsches Privatrecht I, Allgem. Teil und Personenrecht, Leipzig 1895; Rudolph v. Ihering, Der Zweck im Recht, II. Bd., Leipzig 1899; Franz W. Jerusalem, Soziologie des Rechts I, Gesetzmäßigkeit und Kollektivität, Jena 1925; Erich Jung, Grundgedanken der bürgerlichen Rechtsordnung, Mitteilungen der Gesellschaft „Deutscher Staat", Jena 1926; H. Kelsen, Hauptprobleme der Staatsrechtslehre, entwickelt aus der Lehre vom Rechtssatze, Tübingen 1911 (1923); Rudolf Laun, Recht und Sittlichkeit, Antrittsrede des Rektors, Hamburg 1924; M. E. Mayer, Rechtsnormen und Kulturnormen, Breslau 1903; Gustav Radbruch, Grundzüge der Rechtsphilosophie, Leipzig 1914; Rudolf Stammler, Theorie der Rechtswissenschaft, Halle 1911.

gemeinsam eingreifender Weise zu setzen und zu verfolgen. Auf dieser Grundlage kommt Stammler zu der Auffassung des Rechts als eines „unverletzbar selbstherrlich verbindenden Wollens“. Unter Selbstherrlichkeit versteht Stammler das allgemeine und bleibende Einfügen von Einzelwillen unter ein verbindendes Wollen. Die Unverletzbarkeit soll nicht etwa unbedingte Unabänderlichkeit bedeuten, sie soll aber jede Willkür ausschließen. Wo bleibt dann der Unterschied zwischen Recht und Konvention?

G. Radbruch läßt das Merkmal der Unverletzbarkeit nicht gelten, also auch nicht die entsprechende Unterscheidung von Recht und Willkür. Denn nach seiner Meinung ist Willkür kein begrifflicher Gegensatz zum Recht, sondern entweder unrichtiges Recht oder rechtswidriges Verhalten. Seiner Anerkennungstheorie gemäß streicht Radbruch auch das Merkmal der Selbstherrlichkeit. Somit bleibt für ihn nur übrig das verbindende Wollen. Er sagt dafür „Gemeinschaftsregelung“. Diese Definition ist sicherlich zu allgemein; sie weist darauf hin, daß wir es hier mit einem rationalisierten Grundverhältnis zu tun haben. Aber diese Begriffsbestimmung paßt auch für die Sitte; denn diese ist auch Gemeinschaftsregelung. Und das ist ganz in Radbruchs Sinn.

Weiter führt uns schon Otto v. Gierkes Auffassung. Er betont, daß der Born des Rechts der Gemeingeist sei, der als einheitliche Kraft in dem lebendigen Ganzen einer Gemeinschaft wirkt. Das Recht wurzelt also in der Gemeinüberzeugung. Bloße innere Überzeugung könne aber nicht *äußerlich* binden und sei also noch keine Rechtsnorm. Die Überzeugung bedarf also der Erklärung, der Willenserklärung. Diese kann durch Handlungen oder durch Worte erfolgen. So wird ausgedrückt, daß das als Recht Erkannte und Gewollte auch demgemäß gelten soll. Demnach müssen wir Recht definieren als „erklärte Gemeinschaftsregelung“. Wenn man unter Gemeinschaft die innere Verbundenheit versteht, so ist der Zusatz, daß das Recht aus der inneren Überzeugung des Gemeingeistes geflossen ist, nicht mehr nötig.

Aber auch diese Definition kann uns nicht völlig genügen; denn auch Konvention ist erklärte Gemeinschaftsregelung. Es fehlt also noch das spezifische Moment, wodurch das Recht gegen die Konvention abgegrenzt wird. Außerdem ist uns das Recht nicht etwas Seiendes, sondern eine unendliche Aufgabe, die dem Rechtsunterworfenen, dem Richter und Rechtsschöpfer gesetzt ist. Sein Wesen läßt sich daher, ebenso wie das der Macht und der Liebe, nur in Beziehung auf ein letztes Ziel dieses Wertgebietes bestimmen.

Wir müssen also noch hinzufügen, daß die erklärte Gemeinschaftsregelung erfolgen muß im Sinne des gerechten Rechts, d. h. der Rechtsidee. Auch J. Binder erklärt die Rechtsidee als *die* Kategorie des Rechts. Sie ist, wie er früher und gerade in neuerer Zeit mit Recht hervorgehoben hat, der *konstitutive* Faktor in allen Rechtsbegriffen. Julius Binder bestimmt die Rechtsidee als „die kategorische Forderung der objektiven Vernunft an die subjektive, sich jener entsprechend in der Wirklichkeit zu betätigen“. Somit können wir abschließend sagen: *Recht ist erklärte Gemeinschaftsregelung im Sinne der Rechtsidee.* So ist Recht und Konvention vorläufig gegeneinander abgegrenzt.

Betrachten wir nun zunächst den rein empirischen Teil der gegebenen Definition! Die *Erklärung* des Rechtes kann mittels der Sprache (Schrift) geschehen sein oder auch durch andere Ausdrucksbewegungen. Demgemäß hat man zwischen dem „gesetzten“ und dem „ungesetzten“ Recht unterschieden; doch sind diese Begriffe nicht scharf voneinander abzugrenzen. Das gesetzte (positive oder auch geltende[18]) Recht umfaßt die in Worten ausgedrückten Normsetzungen des Gesetzes, der Satzungen, Verordnungen usw. *(ius scriptum).*

Die Erklärung kann aber auch in Ausdrucksbewegungen festgelegt sein *(ius non scriptum),* z. B. in den zum Gewohnheitsrecht erstarrten Lebensbetätigungen der Menschen. Diese Art der Rechtsquelle ist die ursprüngliche Art und Weise der Rechtserzeugung und speist immer wieder die Rechtserklärungen des gesetzten Rechts.

Betrachten wir das Verhältnis der Konvention zu diesen Rechtserklärungen, so können wir sagen, daß die Konvention wohl auch in Worten festgelegt werden kann, z. B. von Knigges Buch über den Umgang mit Menschen oder auch ihre Kodifizierung in China, daß sie aber grundsätzlich in gewohnheitsmäßigen Ausdrucksbewegungen ihre Stütze findet: Arten der Anrede, Zeremonie usw. Ein wesentlicher Unterschied zwischen Rechtssetzung und Konvention besteht also darin, daß das gesetzte Recht formuliert ist — wenn auch die Mängel der menschlichen Sprache der Formulierung enge Schranken setzen —, während die Konvention ihrem Wesen nach nicht auf Formulierung hinstrebt. Demgemäß fallen der vorschriftsmäßige militärische Gruß, der Gebrauch amtlicher Titel usw. nicht in ihre Sphäre.

Wir wenden uns nun dem zweiten Teil der Definition des Rechts

---

[18] Manche Rechtslehrer, z. B. Stammler, machen einen Unterschied zwischen dem positiven, dem gesetzten Recht, und dem geltenden Recht. Die letztere Bezeichnung bezieht sich auf die Möglichkeit, das positive (gesetzte) Recht praktisch durchzusetzen. Davon zu unterscheiden ist die Geltung der Ideen, d. h. ihrer ideellen Notwendigkeit.

zu, der Rechtsidee. Hier sind wir nicht mehr in dem Gebiet des Seienden, sondern in der Sphäre des Seinsollenden *(lex ferenda)*.

Der Gedanke eines idealen Rechts hat immer die sehnsüchtige Menschheit erfüllt. Der Grieche hat den Begriff der *ἐπιείκεια*, der Römer den der *aequitas* geschaffen und ihn der *iustitia* ergänzend an die Seite gestellt. Wir sprechen nicht nur von Recht, sondern auch von Billigkeit, von Treu und Glauben. Die Aufklärungszeit hat den Begriff des Naturrechts betont, der zwar mit mancherlei Irrtümern belastet ist, aber doch zum idealen Recht hinzielt. Dieselbe Idee wird in unserer Zeit von der freirechtlichen Bewegung verfochten. Es ist Kants Verdienst, auf eine normative Rechtsbetrachtung grundsätzlich hingedrängt zu haben. Wenn er aber glaubte, daß die Gesetzgebung ihre Normen dem Naturrecht zu entnehmen habe, so muß zunächst dieser Begriff schärfer bestimmt werden.

Wir können je nach der empirischen Belastung drei Arten idealen Rechtes unterscheiden.

1. Eine ideale Gesetzgebung als die Summe einzelner *materialer* Bestimmungen für bestimmte geschichtlich gewordene Verhältnisse. Eine derartige Sammlung positiver Rechtssetzungen besitzt nur für die besonderen Fälle, für die sie zugeschnitten ist, volle Gültigkeit, kann aber auf Allgemeingültigkeit keinen Anspruch erheben.

2. Idealistische Bewertungsmaßstäbe, die auf die geschichtlich gewordene Wirklichkeit keinen Bezug nehmen, aber doch *sinnhafter* Art sind. Sie haben zeitlose Geltung für alle gesellschaftlichen *Grundverhältnisse* schlechthin, also abgesehen von einem bestimmten Ort und einer bestimmten Zeit. Es fragt sich, in welchem Verhältnis die Rechtsidee dieser Prinzipien zu dem „reinen“ Macht- und Neigungsverhältnis steht, d. h. zu den irrationalen Grundverhältnissen, wie wir sie, sinnbezogen und dennoch frei von jeglicher geschichtlichen Erfüllung, in ihren Gesetzlichkeiten als Ideen herausgearbeitet haben. Rudolf Stammler definiert: *„Gerechtigkeit* ist das Richten eines besonderen rechtlichen Wollens nach der Idee *reiner Gemeinschaft*.“ Gemeinschaft gründet sich aber nach unseren Ausführungen (S. 68) auf Macht und Liebe! Hier liegt das Problem!

3. *Rein formale*, apriorische Bestimmungen der Rechtsidee, wie sie Stammler gesucht hat. In der „Kritik der reinen Vernunft“ spricht Kant von einem Rechtsideal, das einfache Prinzipien an Stelle zahlloser Gesetze (vgl. oben: 1.) enthält. „Es ist ein alter Wunsch, der, wer weiß wie spät, vielleicht einmal in Erfüllung gehen wird: daß man doch einmal, statt der endlosen Mannigfaltigkeit bürgerlicher Gesetze, ihre Prinzipien aufsuchen möge; denn darin kann allein das

Geheimnis bestehen, die Gesetzgebung, wie man sagt, zu simplifizieren.“[19] Für Kant lautet das allgemeine Rechtsgesetz: „Handle äußerlich so, daß der freie Gebrauch deiner Willkür mit der Freiheit von jedermann nach einem allgemeinen Gesetze zusammen bestehen könne...“

Auch J. Binders Bemühen geht auf Herausarbeitung der rein formalen Rechtsidee. Ihm ist Recht „alles, worin die apriorische Norm des Rechts — oder die Rechtsidee — funktioniert“. Damit ist allerdings Kants individualisierender Standpunkt vermieden; es fragt sich aber, was dann die *Rechtsidee* ist! Für uns kann das spezifisch rechtliche Verhalten keine artbildende ursprüngliche „Bewußtseinsfunktion“ bedeuten, da wir nur die besonderen Werthaltungen des Macht- und des Liebesmenschen als die ursprüngliche Phänomene des Gesellschaftslebens ansprechen können.

Wir haben ferner auf den rein formalen Standpunkt der philosophischen Betrachtungsweise verzichten müssen, da es sich in der Pädagogik um Menschenbildung handelt, die allgemeinen sinnbezogenen Wesenseigenschaften der menschlichen Kultur daher schwerlich vernachlässigt werden können.

Wir stellen daher die Fragen: Wie verhält sich seinsollendes Recht zur Sittlichkeit? Wie verhält sich die Rechtsidee zu den beiden Urphänomenen Macht und Liebe?

Nach Kant fordert das Recht nur Legalität, d. h. bloße Übereinstimmung mit dem Gesetz; die Sittlichkeit fordert Moralität, wobei die Triebfeder der Handlung die Idee der Pflicht ist. Hier kann Kant nur das positive Recht im Auge haben, nicht die Rechtsidee, oder mit Stammler gesprochen, nicht das „richtige Recht“ als ein nach der Rechtsidee gerichtetes Recht. Ebenso fallen bei anderen Rechtsphilosophen Recht und Sittlichkeit auseinander[20]. Dem Recht, das als ein fremder Wille mir von außen her aufgedrängt wird, kommt Heteronomie zu. Der Sittlichkeit, deren Gesetze wir aus der Freiheit des Willens befolgen, kommt Autonomie zu. Eine sittliche Norm besteht für den Vernunftmenschen nur insofern, als er sich diese selber setzt und befolgen will. Diesen individuell autonomen Charakter hat das positive Recht niemals. Wenn auch für die Gesamtheit Recht und rechtliches Wollen inhaltlich stets übereinstimmt, so ist dies für den einzelnen keineswegs der Fall.

Um die Zusammenhänge zu klären, müssen wir uns die Sphäre vergegenwärtigen, in der Recht gilt.

---

[19] Imm. Kant, Kritik der reinen Vernunft (Kehrbach) S. 266; Metaphysik der Sitten (Meiner) S. 35.

[20] Vgl. H. Kelsen, a. a. O. S. 35, 346, und dazu G. Radbruch, a. a. O. S. 78.

Das Privatrecht soll die Rechtsverhältnisse unter Gleichberechtigten[21] *(inter singulos)* regeln. Das öffentliche Recht bezieht sich auf die Gemeinde und den Staat sowie auf die zwischenstaatlichen Verhältnisse (Verbandsrecht, Staats- und Verwaltungsrecht, Völkerrecht). Werfen wir einen Blick in das Bürgerliche Gesetzbuch für das Deutsche Reich, so handelt das zweite und dritte Buch, nach den allgemeinen Festlegungen des ersten Buches, vom „Recht der Schuldverhältnisse" und vom „Sachenrecht", d. h. vom Bewegungs- bzw. Zustandsrecht, also von den Forderungen an andere bzw. von den Erhaltungen eines Zustandes. Das vierte und das fünfte Buch bringen das „Familien-" und das „Erbrecht".

Sehen wir näher zu! Die Verträge, die die einzelnen zu einem vorübergehenden Zusammenwirken verbinden (Recht der *Schuldverhältnisse),* beruhen auf dem Austausch von Leistungen und Gegenleistungen, wie sie im Machtverhältnis ungezwungen vor sich gehen! Dieser Umsatz von Gütern (Sachnutzung oder Dienst) betrifft die Sache gegen Sache (Tausch), Sache gegen Geldleistung (Kauf), Arbeitserfolg gegen Entgelt (Dienst oder Werkvertrag), usw. Beim Tausch verfolgt allerdings jeder seine Zwecke: der Käufer begehrt die Ware, der Verkäufer das Geld; aber sie fördern sich gegenseitig durch Verschaffung dessen, was der andere begehrt, weil sie nur auf diese Weise zu dem kommen, was sie selber begehren: Machtverhältnis. Ähnlich ist es beim Kauf und Dienstvertrag.

Das *Sachenrecht* enthält die Grundsätze über Mein und Dein. Hier geht die Rechtsordnung von dem bestehenden Zustand der Güterverteilung aus. Solche Zustandsrechte (Ausschlußrechte) sind das Eigentum und die begrenzten Rechte an einer Sache, z. B. das Patentrecht, usw. Diese im Grunde negatorischen Rechte wenden sich gegen jeden Störer des obwaltenden Zustandes. Der Eigentümer darf seine Rechte allein genießen. Die von seiten des Sozialismus und des Kommunismus unternommenen Angriffe auf das Eigentum verkennen nach E. Jung das rechtspolitische Wesen des Privateigentums. Dies liegt nicht in der Genußmöglichkeit, sondern in der Gefahrtragung. Alles, was sorgfältigerer Pflege bedarf, verlangt dringend nach dem Führer, der sich mit dem Wirtschaftsbetriebe innerlich eins setzt, weil er ihm gehört: Machtverhältnis!

Das *Familienrecht* ist die Rechtsform der Glieder einer Blutsver-

---

[21] Da einerseits Kinder im Verhältnis zu Eltern nicht gleichberechtigt sind, andererseits aber z. B. Großmächte dies untereinander beanspruchen, sollte man besser sagen: Das Privatrecht regelt die Verhältnisse persönlicher Art, das öffentliche Recht die überpersönlichen Verhältnisse.

wandtschaft, die unter der elterlichen Gewalt, den *Führern,* zusammengefaßt ist. Die verbandsrechtliche Macht der Familie, die elterliche Macht, ist das kennzeichnendste Beispiel eines auf Autorität, nicht auf Majorität beruhenden Gesamtwillens: also ein nicht geregeltes, sondern reines Machtverhältnis!

Das *Erbrecht* ist die Rechtsform für das Zusammenwirken der nacheinander lebenden Geschlechter einer Blutsverwandtschaft. So wird das Machtverhältnis über Generationen hinaus erweitert.

Die Gesetze des *Strafgesetzbuches* dienen auch der Aufrechterhaltung der Ordnung. Im „Amtlichen Entwurf eines allgemeinen Deutschen Strafgesetzbuches" vom Jahre 1925, I. Teil wird ausdrücklich hervorgehoben, daß neben die Strafen „ein System von Maßregeln der Besserung und Sicherung" tritt. Das ist wieder kennzeichnend für ein echtes Machtverhältnis.

Ziehen wir daraus den Schluß, so sehen wir, daß die Aufgabe des Rechts die ist, die *Machtverhältnisse* der einzelnen Menschen und Verbände zu regeln! Jede Rechtsordnung grenzt die einzelnen Machtsphären gegeneinander ab, mit Macht wird sie geschaffen, mit Macht wird sie aufrechterhalten.[22] *Also ist das Rechtsverhältnis als Regelung*

---

[22] Die Beziehungen zwischen Recht und Macht klingen in der einschlägigen Literatur immer wieder an, wobei hier und da zwischen Macht und Gewalt nicht immer scharf geschieden wird. Vgl. Vierkandt, Gesellschaftslehre, S. 336: „Das Recht ist nur die Form (!), in der sich die Machtbeziehungen im einzelnen betätigen"; Spranger, Lebensformen, S. 71: „Das Gesetz des Machtgebietes liegt in dem *Rechts- oder Regelwillen*"; R. von Ihering hat in der Schrift „Der Kampf ums Recht". den Gedanken vertreten, daß Recht durch Kampf erworben und erhalten wird und daß jeder die Pflicht hat, für sein Recht, für das Recht im Kampfe einzustehen; Otto v. Gierke, Deutsches Privatrecht, weist darauf hin, daß Recht an sich selbst eine Macht ist, innere Macht; es bedarf darum zu seiner Vollendung einer organisierten Macht; Sauer, Grundlagen der Gesellschaft, 1924, S. 435: „Alles Recht beruht auf einem Machtausgleich zwischen Führer und Geführten." Unter den Rechtslehrern hat vor allem E. J. Bekker in seinen „Grundbegriffen" immer wieder die Zusammenhänge zwischen Recht und Macht hervorgehoben, z. B. S. 105: „Nach alledem kann Rechtsobjekt nur sein, was auch Machtobjekt sein, der Herrschaft eines menschlichen Wollens unterliegen kann." von Wieser, Recht und Macht, Leipzig 1910, besonders der 4. Vortrag, Recht als „Funktion (!) der Macht": zwischen Gesetzgeber und Volk besteht „das uns wohlbekannte Verhältnis von Führer und Masse, der Gesetzgeber ist der Führer der Bürger bei der Bildung ihres Rechts." Carl Schmidt, Der Wert des Staates und die Bedeutung des Einzelnen, Tübingen 1914, besonders das 1. Kapitel. Rudolf Laun behauptet in seiner Rektoratsrede, daß das positive Recht schlechthin Gewalt sei. Es ist bezeichnend, daß der Jurist Christian Thomasius den Liebespflichten die Rechtspflichten gegenüberstellt und zwar verstand er darunter Pflichten, die nach der Vernunft zu Rechtsregeln erhoben werden sollten! Vgl. besonders Dilthey, Ges. Schriften I, S. 76 ff.

des gesellschaftlichen Lebens nichts anderes als rationales Machtverhältnis. Das Recht regelt aber nicht das Zusammenleben der Menschen schlechthin, wie man wohl gesagt hat, sondern nur das Zusammenleben machtvoller Menschen, insofern sie also im Verstehen und Schaffen der objektiven Kulturgüter auf die Höherbildung der Menschheit, auf Steigerung ihrer Leistungsfähigkeit gerichtet sind. Denn das ist ja der Sinn des Machtverhältnisses. Das positive Recht begründet keine *Gemeinschaft,* sondern regelt das Leben der *Gesellschaft.* Von „Rechtsgemeinschaft" könnte man höchstens sprechen im Hinblick auf die Rechtsidee, d. h. auf die im echten Machtverhältnis begründete Sittlichkeit.

So lassen sich auch Rudolf Stammlers Ansichten über das Verhältnis von Wirtschaft und Recht verstehen. Jeder ökonomische Begriff setzt, nach seiner neukantianisch orientierten Auffassung, gewisse rechtliche Einrichtungen voraus. „In diesem Sinne ist das Recht *die Form* (= logisch bedingte Weise), die Wirtschaft dagegen der *Stoff* (= logisch bedingter Gedanke) in der Vorstellung des *gesellschaftlichen* Daseins der Menschen"... „Ökonomische Phänomene ... sind *gleichheitliche Massenerscheinungen in rechtlich* geordneten Beziehungen".

Nach E. Jung bewegen drei große Hebel das menschliche Zusammenleben. Der gröbste ist der Rechtszwang, der unmittelbare Schädigungen der Rechtsunterworfenen zu verhüten oder wieder gutzumachen hat. Der zweite Hebel ist die Hoffnung auf Gewinn oder der Lohn bei der Erzeugung von Gütern. Beide Motivationsformen stehen in engem Zusammenhang. Der oberste Hebel liegt in den freiwilligen Antrieben oder in der eigenen Brust, es sind die Gesinnungen der Pflicht (der Ehre) und der Liebe (sowie auch der Religion!). Es handelt sich also immer um dieselben Grundverhältnisse, Macht bzw. Recht und Liebe — aber das Recht begründet kein irrationales Verhältnis: es ist und bleibt Zwang!

Aus unserer Bestimmung des Rechtsverhältnisses folgt zunächst, daß Recht nichts mit Liebe zu tun hat. Weiterhin wird damit das Verhältnis des Rechtes zur Sittlichkeit klargestellt. Wir haben mit Kant gesehen, daß positives Recht nur heteronom sein kann gegenüber dem autonomen Charakter der Sittlichkeit. Wenn weiterhin Sittlichkeit als Idee auf einer Synthese des echten Macht- und Liebesverhältnisses beruht, so kann ein Idealrecht als geregeltes echtes Machtverhältnis nur einen Teil der Sittlichkeit bedeuten.

Ideales Recht wäre also solche Gesellschaftsregelung, die mit der Idee des echten Machtverhältnisses zusammenfällt. Im Anschluß an die

oben (S. 76) gegebene Definition des Rechts können wir somit sagen: *Recht ist erklärte Gesellschaftsregelung im Sinne eines echten Machtverhältnisses.* Gerecht im Sinne des richtigen Rechts ist also derjenige, der nach der Idee des echten Machtverhältnisses handelt. Doch genügt diese letztere Bestimmung nicht ganz. Das Rechtsverhältnis ist ja nur die *Rationalisierung* eines Grundverhältnisses. Wir müssen also sagen: gerecht ist, wer sachlich (unpersönlich) im Sinne des echten Machtverhältnisses handelt. Es war also begründet, von einem „Geltenlassen" in der Rechtssprache zu reden. Auch Führer und Geführte lassen ja einander gelten. Doch kommt hinzu, daß ihr Verhältnis persönlicher Art ist. Damit stimmt überein, daß nach unseren Ausführungen das Rechtsverhältnis auf Achtung beruht, die ja ein persönliches Moment in sich schließt.

Es darf nicht übersehen werden, daß das Rechtsverhältnis aus zwei verschiedenen Quellen fließt.

1. Recht ist erstarrtes Machtverhältnis. Es hat sich aus der Gewohnheit entwickelt, indem gewisse Machthandlungen für bestimmte Fälle typisch wurden. Das ist die mehr *planlose* Art der Rechtsentstehung. Hier liegen gewissermaßen Konventionen rechtlicher Art vor.

2. Recht hat sich aber auch da entwickelt, wo:

a) die Möglichkeit bestand, daß Führer oder Geführte ihren Machtbereich überschritten. Durch Festlegung der Kompetenzen, also durch Rechtssetzung, wurde einer Interessenkollision vorgebeugt.

b) Recht hat sich ferner da entwickelt, wo ursprünglich ein Gewaltverhältnis vorlag. Es entspricht primitiven Zuständen der menschlichen Gesellschaft, daß die erste Ordnung der Verhältnisse durch Gewalt vor sich geht. Der Tyrann „diktiert" seine Gesetze. Gewalt entscheidet, wo sich die Interessen reiben. Ich erinnere an frühere (oder aktuelle!) Auseinandersetzungen von Volk und Volk, Stamm und Stamm, Sippe und Sippe, Mann gegen Mann; Stand gegen Stand, Beruf gegen Beruf usw. Im Zeitalter naturrechtlicher Anschauungen setzte man ganz allgemein einen rechtlosen Urzustand voraus, in dem die Willkür des einzelnen und der Verbände durch Recht eingeschränkt wurde: Contrat social. Franz Oppenheimer vertritt die Ansicht, daß der Staat überall entstanden ist durch Unterwerfung einer Menschengruppe durch eine andere. Er ziele in seinen ersten Daseinsstufen auf die „ökonomische Ausbeutung der Unterworfenen" ab.[23]

In den unter a und b angeführten Fällen geschieht der Interessenausgleich nicht mehr in planloser Weise, sondern mehr *systematisch* als bewußte Rechtsschöpfung. Wo das größte Machtstreben vorhanden

[23] Franz Oppenheimer, Der Staat, Frankfurt a. M. 1923, S. 10.

ist (Juden, Römer, Engländer), zeigt sich auch ein gesteigertes Rechtsbedürfnis.

Wenn nach den obigen Ausführungen das Machtverhältnis die Tendenz aufweist, in Recht überzugehen, so besteht auf der anderen Seite das Bestreben, den starren Zwang des Rechts nach Möglichkeit zu mildern und den toten Buchstaben des Gesetzes den Forderungen des irrationalen Lebens anzupassen.

Immer wieder wird auf eine gerechte Auslegung des Gesetzes hingedrängt im Sinne der *aequitas* oder der Rechtsidee, d. h. wie wir jetzt sagen können, im Sinne eines echten Machtverhältnisses sachlicher oder gar persönlicher Art. Dies wird namentlich da erwartet, wo eine Lücke im Gesetz ist, der Wortlaut des Gesetzes versagt oder versagen muß, da das Leben immer neue Verhältnisse schafft. Der Richter hat die Aufgabe, nach dem richtig verstandenen Willen des Gesetzes Recht zu sprechen. Darüber darf jedoch nicht vergessen werden, daß der Gedanke der Rechtssicherheit ihm andererseits gewisse Bindungen auferlegt. Man hofft, den Forderungen des Lebens dadurch Rechnung zu tragen, daß man die Kollegien von Fachrichtern mit Laien durchsetzt. In Deutschland hat der Gedanke der freien Rechtsfindung warme Anerkennung wie auch schroffe Ablehnung erfahren. In England zeigt sich das alte Bestreben, den höheren Richter über das Staatsgesetz zu stellen und ihm auf diese Weise durch das Instrument des *Statute Law* eine größere Handlungsfreiheit im Sinne volkstümlichen Rechtsempfindens zu ermöglichen.

Außerdem hat man den Gedanken des Rechtsfriedens und der Rechtsversöhnlichkeit betont. Er ist von dem Bonner Rechtsanwalt Felix Joseph Klein verfochten worden. Durch die Erziehung zur Rechtsfriedensgesinnung will man der unsinnigen Rechthaberei und dem Prozessieren bis zur wirtschaftlichen Vernichtung der Parteien vorbeugen und der Vergeudung von Kraft und kostbaren Werten entgegenarbeiten. Man sieht, daß dann das Rechtsverhältnis in ein echtes Machtverhältnis übergeht. So wendet man sich von dem rein sachlichen Rechtsverhältnis ab und nimmt den Standpunkt des persönlichen Führerverhältnisses ein.[24] —

Wir werfen nunmehr die Frage auf, wie sich die *Konvention* (Sitte) zum Recht verhält. Das konventionale Verhältnis ist im gleichen Sinne wie das Rechtsverhältnis eine Idee. Ihr Wesen kann also nur im Hinblick auf ihren Sinn als unendliche Aufgabe bestimmt werden.

Wir haben bisher festgestellt:

1. Konvention entbehrt der Möglichkeit, durch physischen oder psy-

[24] Vgl. F. Tönnies, Gemeinschaft und Gesellschaft, 1926, S. 217 f., 237 f. und 245.

chischen Zwang durchgesetzt zu werden. Sie wird daher mehr von der „Gesellschaft“ als vom Staat getragen. Rudolf Stammler spricht in diesem Fall von dem „einladenden“ im Gegensatz zum „selbstherrlichen“ verbindenden Wollen des Rechts.

2. Konvention ist wohl durch bestimmte Ausdrucksbewegungen (Handlungen) festgelegt, nicht geschrieben, vor allem aber nicht formulierte Satzung.

Wir können jetzt außerdem hinzufügen:

3. Konvention regelt nur die weniger bedeutenden Interessen und Ansprüche, auch wohl diejenigen Verhältnisse, deren sich das Recht deswegen nicht bemächtigt hat, weil es sie nicht überwachen kann. Konvention ist also insofern auch geregeltes Machtverhältnis. Man läßt im bürgerlichen Leben in Deutschland den Vorgesetzten rechts gehen, läßt ihm den Vortritt, grüßt ihn „korrekt“ usw.

4. Konvention ist nicht nur geregeltes Machtverhältnis. Wenn man in der elektrischen Bahn einem älteren Herrn, einer Dame oder einer Mutter mit dem Säugling auf dem Arm seinen Platz anbietet; wenn man jemandem behilflich ist beim Anziehen des Mantels; wenn man jemanden bei Tisch aufmerksam bedient, ihm vielleicht das beste Stück überläßt: in allen diesen Fällen wird der andere zur Antwort geben: „Sehr gütig,“ „Das ist sehr lieb von Ihnen“ usw. Das hat also nichts mit dem Machtverhältnis zu tun! Wenn man sich im Hotel oder in der Häuslichkeit zu später Stunde leise bewegt, um niemand zu stören, so verrät das Takt, ist rücksichtsvoll, zartfühlend usw. Wenn man jemandem im gesellschaftlichen Leben einen Dienst erweist, wird man liebenswürdig, aufmerksam, zuvorkommend usw. genannt. Die Anredeform in einem Brief, die Schlußklausel, die Art des Grußes nennt man höflich bzw. unhöflich. Das Auftreten eines Menschen zeigt Anstand. Alle diese Eigenschaften fallen, soweit sie rein gesellschaftlicher Natur sind, nicht in den Rahmen des Machtverhältnisses. Sie betreffen das Liebesverhältnis! So sagt denn Ihering, Der Zweck im Recht, II. Band: „Das Motiv aller Umgangsformen ist die Rücksicht auf andere.“ Die Bezeichnungen „gütig“, „lieb“, „freundlich“, „liebenswürdig“ weisen unmittelbar auf das Liebesverhältnis hin.

Konvention ist also vorwiegend *geregeltes Neigungsverhältnis*. Während das echte Neigungsverhältnis irrational ist, ist das konventionale Verhältnis unpersönlich, d. h. seine Ausdrucksformen sind erstarrt. Das Neigungsverhältnis selbst kann nicht erstarren.

Wir können demnach formulieren: *Konvention ist durch Gewohnheitshandlung erklärte Gesellschaftsregelung im Sinne eines echten Liebesverhältnisses*. Die Konventionen müssen daher sein:

a) wahr, d. h. der wirkliche Ausdruck einer gütigen Gesinnung.

b) Was die Formen an sich anbelangt, so müssen sie angemessen sein, d. h. schlicht und einfach.

Man nennt den konventionalen Menschen korrekt, so daß also dieser Bezeichnung eine doppelte Bedeutung zukommt: im Sinne des Macht- und des Neigungsverhältnisses. Wir haben hier das letztere im Auge.

Die beiden Hauptformen des konventionalen Verhaltens nennt man Anstand und Höflichkeit. Ihering glaubt, daß die Normen des Anstandes negativer, die der Höflichkeit positiver Natur seien. Ich möchte annehmen, daß Anstand mehr die Selbstdarstellung betrifft, Höflichkeit dagegen mehr die Fremddarstellung betont, d. h. mein Verhalten zum andern im Sinne des Neigungsverhältnisses. Darauf weist schon die Sprache hin: etwas steht *einem (selbst)* an, aber man ist höflich nicht gegen sich, sondern *gegen andere*. Kultur ist jedoch geistige Wechselwirkung, und so liegt in dem einen und dem anderen Fall eine geistige Rückbeziehung auf den andern im Wirkungszusammenhang vor. Denn wenn man z. B. wirklich anständig in der Ausdrucksweise ist, so zeugt das von der eigenen Gesinnung, bedeutet aber zugleich eine zarte Rücksicht auf die Gefühle des anderen.

Es entspricht dem Wesen des Liebesverhältnisses, daß Konvention immer dazu neigt, die Formen fester Bindungen zu durchbrechen. Die korrekte Art gesellschaftlicher Konvention nimmt dann den persönlichen Charakter gütigen Verhaltens an.

Man hat in letzter Zeit dem West-Ost-Problem erneute Bedeutung gewidmet. Sein Kern ist die Überwindung des westeuropäischen Rationalismus durch den Irrationalismus des aufgeschlossenen, ursprünglichen und gläubigen Ostens. Die Lösung dieses Problemkreises kann uns nur eine Synthese bringen, die der Eigenart der Völker in keiner Weise Gewalt antut.

DRITTER ABSCHNITT

Die gesellschaftlichen Urgebilde und der deutsche Mensch

ERZIEHUNG ist zielvoll geleitete geistige Wechselwirkung innerhalb der menschlichen Gesellschaft. Wir nehmen daher die von Paul Natorp in den Vordergrund gerückte Frage auf, nämlich wie sich die Bildung des Menschen unter den „nun einmal grundwesentlichen Voraussetzungen des Lebens in menschlicher Gemeinschaft“ gestalten müsse.

Wir stellen die Frage, welches die Struktur und das Wesen der gesellschaftlichen Gebilde ist, innerhalb derer sich der Bildungsprozeß im wesentlichen abspielt. Das ist die Familie und der Staat, die wir als die Urgebilde der menschlichen Gesellschaft bezeichnet haben. Sie können sich, wie alle Kollektivgebilde des kulturellen Wirkungszusammenhangs, nur gründen auf die Grundgesetzlichkeiten aller gesellschaftlichen Wechselwirkung, d. h. auf die beiden irrationalen Grundverhältnisse Macht und Liebe, sowie auf ihre rationalen Regelungen, Recht und Konvention. Alle Kollektivgebilde haben nun nicht dieselbe Struktur, da sie nicht allen diesen irrationalen und rationalen Wirkungszusammenhängen in ihrer Gesamtheit in gleicher Art entwachsen sind. Sie sind vielmehr verschieden je nach der Struktur der sie tragenden Menschen. F. Tönnies hat den Grundsatz vertreten, daß die „Assoziation der Ideen“ der „Assoziation der Menschen“ analog sei, d. h. Individuum und Gesellschaft verhalten sich streng korrelativ. In Wirklichkeit ist der Sachverhalt der: die gesellschaftlichen Gebilde unterscheiden sich ihrer Struktur nach nicht dadurch, daß sie in der Tat verschiedene Menschen umfassen, sondern daß die differenzierten Individuen sich vergesellschaften, je nachdem ihre Teilstrukturen bis zu einem gewissen Grade übereinstimmen. So kann ein politischer und ein charitativer Verein verschiedene — oder auch schließlich dieselben Mitglieder umfassen. Das Wesentliche ist aber, daß diese Menschen das eine Mal durch das Streben nach Macht, das andere Mal durch die Idee der Liebe zusammengehalten werden. So entsteht für uns die Frage, welche Sinnrichtungen des geistigen Menschen sich in der Familie und weiterhin im Staat auswirken und diese Urgebilde somit konstituieren.

Da es gilt, die Struktur und das Wesen dieser objektiven Gebilde zu erfassen, so betrachten wir die überindividuellen geistigen Wirkungszusammenhänge zwischen den Gliedern der Urgebilde jetzt nicht mehr vom subjektiv-psychologischen Standpunkt, sondern wir bedienen uns der objektiv-geisteswissenschaftlichen Betrachtungsweise.

Wir haben festzustellen:

1. Die *Struktur* der Familie sowie des Staates. Wir suchen die *Grundgestalt* dieser gesellschaftlichen Gebilde dadurch zu erfassen, daß wir in einem abstrahierenden, isolierenden und generalisierenden Verfahren absehen von den unwesentlichen Ausprägungen der geschichtlich gewordenen Familien und Staaten. So stoßen wir in der allgemein-philosophischen Forschungsart zu der empirisch-vorhistorischen Grundgestalt der Familie, des Staates vor, was durch Vergleich induktiv oder auch phänomenologisch an einem exemplarischen Fall der

Gattung geschehen kann. Derartige empirische „Allgemeinbegriffe“ enthalten dann alles das, was den Einzelgebilden tatsächlich gemeinsam ist.

2. Weiterhin heißt es sodann, das geistig-sinnvolle Wesen dieser Urgebilde zu erfassen: ihre ideale *Sollensgestalt.* Während wir unter der vorhistorischen Grundgestalt kultureller Gebilde den *Grundriß des strukturellen Gefüges,* d. h. die Einheit der notwendigen, koexistierenden Sinnrichtungen verstehen, schließt die Sollensgestalt außerdem die Angabe des *idealen Sinngehalts* in sich, also materiale Wesensbestimmungen im Hinblick auf die idealen Forderungen ihres Sinnes. Denn Familie und Staat bedeuten uns als Gemeinschaften eine Idee ebenso wie das Macht- und das Liebesverhältnis. Wir können das Wesen dieser Gesellschaftsformen also nur ergründen im Hinblick auf das Ziel der unendlichen Aufgabe. Wir fragen demgemäß in einer normativen Einstellung nach der sinnvollen Idee der Familie sowie des Staates.

Erziehung (auch Selbsterziehung!) ist schließlich zielvolle Einwirkung auf einen *bestimmten* Menschen in einer *bestimmten* Gesellschaft. Da wir das Werk der Erziehung zuguterletzt auf den jetzigen deutschen Menschen zuspitzen müssen, so erwächst uns die Aufgabe, den *deutschen* Menschen der deutschen Familie gegen die Lebensformen anderer Kulturkreise abzugrenzen und ihn seiner Struktur und seinem Wesen nach zu bestimmen.

I. Die Familie

1. Die *Grundgestalt* der Familie. Die Familie ist der engste Kreis natur-kulturhafter Vergesellschaftung. Sie entwickelt sich aus den umfassenderen Naturgebilden der Horde, des Stammes und der Sippe (des Geschlechts). Neben die sich immer mehr individualisierende Familie tritt die „Gesellschaft“ im Rahmen des *Staates.* Sie gliedert sich nach Ständen, mit Pflichten bzw. Vorrechten ausgestattet, oder nach Klassen auf Grund faktischer Arbeitsleistung.

Die Familie als Urgebilde der Menschheit hat im Laufe der Zeit die verschiedenartigste Beurteilung gefunden, für sich genommen sowie im Verhältnis zum Staat und zur Menschheit. Für Plato, Fichte und für Wyneken, um auch einen neueren Pädagogen zu nennen, war sie von sekundärer Bedeutung. Das System der Pflegvaterschaft sowie das der staatlichen und der Tempelerziehung schalten die (leibliche) Familie aus. Ihr größter Lobredner ist dagegen wohl Pestalozzi: in allen erzieherischen Werken kommt er immer wieder auf die überragende

Bedeutung der Familie, namentlich für die Erziehung der Kinder zurück. In seiner Schrift „Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend,“ äußert er sich dahin: „Alle Ansicht der Welt wird für das Kind, dessen Liebe nicht von Vater und Mutter geweckt ist, nur tierisch.“

Von allen Kulturhistorikern scheint mir W. H. Riehl im 3. Bande seiner „Naturgeschichte des Volkes“ die Struktur der Familie am besten gesehen zu haben. Er führt aus: „Die Familie ist nur das natürliche Vorgebilde der Volkspersönlichkeit, d. h. der bürgerlichen Gesellschaft. Beide sind, gleichsam als Naturprodukte unserer geschichtlichen Entwickelung, bestimmt durch die Idee der Sitte; der Staat dagegen ruht auf der Idee des Rechtes... Wie der Staat auf den Schwerpunkt des Rechtes gestellt ist, so die Familie auf den Schwerpunkt der sich ergänzenden Liebe und der auf diese gegründeten bewegenden Mächte der *Autorität* und *Pietät*... Autorität und Pietät sind die bewegenden sittlichen Motive in der Familie. Im Staate sind sie das nicht; sie treten hier in die zweite Linie zurück, und das Rechtsbewußtsein tritt an ihrer Statt in die erste Linie vor.“ Unter Pietät versteht W. H. Riehl „die liebe- und ehrfurchtsvolle Hingebung“. Ich verweise auch auf seine treffenden Ausführungen über „das ganze Haus“.

W. H. Riehls Darlegungen laufen demnach genau auf dieselben Begriffe (Ideen) hinaus, die uns bisher so lebhaft beschäftigt haben: Sitte, Recht, Liebe und Autorität (Macht) sowie ihr Verhältnis zur Familie und zum Staat. Das ist außerordentlich lehrreich. Welches ist demnach die Struktur der Familie?

Es wird zunächst niemand leugnen, daß die Familie auf *Liebe* gegründet ist. In Liebe, sexueller bzw. erotisch-wertender Liebe (Macht!) wird die Ehe geschlossen, und im Kampfe ums Dasein sproßt allmählich die wahre, echte Liebe empor. Wenn die Ehegemeinschaft ein reines Machtverhältnis wäre, so kann der Gatte auch zwei und mehrere Frauen haben, deren Leistungen er als Führer steigert im Hinblick auf seine Ziele. Die Kulturgeschichte kann davon erzählen. Auch wenn die Ehegemeinschaft nur der natürlichen Befriedigung sexueller Triebe und Bedürfnisse diente, könnte der Mann sich hier und dort geben, einen ganzen Harem halten. Ist er einer einzigen Frau angetraut und wahrt er ihr in einem rein sexuellen Verhältnis nicht die „Treue“, so kann man kaum von einem „Ehebruch“ in sittlicher Hinsicht reden: er verstößt nur gegen Gesetz und Konvention, da eine eigentliche Ehe nicht bestanden hat. Eine auf sexueller Grundlage begründete Ehe, durchgeistigt in steter Hingabe an den anderen in echter Liebe und

Güte, ist jedoch nur denkbar in der Monogamie. In ungeteilter Liebe wird hier den Kindern das Dasein gegeben, und in Liebe wachsen sie auf im Kreise der Verwandten. August Strindberg hat uns gezeigt, daß es auch anders sein kann, wenn zerstörender Haß die Ehegatten und Kinder gegeneinander hetzt. Und das Leben scheint seine Ansichten nur allzuoft zu bestätigen. Wir haben hier nur auf das wirkliche Vorhandensein von Liebe bzw. Haß hinzuweisen. Es ist die Seinsform der Familie, ihr strukturelles Grundgefüge aufzuweisen, nicht die ideale Gestaltung ihres Sinnes.

Ebenso umschlingt und durchzieht das *Machtverhältnis* den Familienkreis. Die Familie ist eine Schutz- und Trutzgesellschaft nach innen und nach außen. Sie ist eine Wirtschaftsgenossenschaft. In der Arbeitsteilung der häuslichen und außerhäuslichen Verrichtungen ist das einzelne Familienmitglied bald Führer, bald Geführter. Der Mann trägt sein subjektives Erleben in der Familie hinaus in die objektive Welt des öffentlichen Lebens und kehrt gefestigt heim, um hier zu bereichern und selbst gesteigert diesen Fortgang dauernden Wachsens in stetiger Folge zu vollziehen. So auch die Frau in der ihr eigenen Weise, in ihrer instinktiven Aufgeschlossenheit und Mütterlichkeit. Es wächst der Mensch, der Vater wie die Mutter, der Gatte wie die Gattin, der Staatsbürger zu eigener und fremder Wesensgestaltung. Dieser unendliche Prozeß gegenseitiger Steigerung ergreift alle Glieder der Familie und erneuert sich an dem heranreifenden Geschlecht.

Hat die Frau vor ihrer Ehe im Berufe gestanden, kann sie sich nicht völlig einfügen in den Wirkungszusammenhang und trägt die Mütterlichkeit nicht den Sieg davon über Forderungen des eigenen Ich, so ist ein tragisches Ende nicht zu vermeiden. Und die Lösung der Ehe kann wohl eine angemessene Aufteilung der objektiven Güter mit sich bringen, bedeutet aber für die Kinder einen Bruch des geistigen Wirkungszusammenhangs machtvoller Förderung und gebender Liebe.

So gründet sich die Familie auf beide Grundverhältnisse: Macht und Liebe, die Grundpfeiler der Sittlichkeit. Welch ungeheurer Gedanke, die Familie als überlebte „Einrichtung“ zu betrachten, sie ausschalten zu wollen! Man hat dagegen sehr fein bemerkt, daß der Teufel nicht verheiratet ist — nur eine Großmutter hat man ihm zugestanden!

Entgegen W. H. Riehls Annahme ist die Familie auch eine *Rechtsgesellschaft*. Für Kant stand diese Auffassung im Vordergrund. Insofern gehen selbst Fichte und vor allem Hegel weit über Kant hinaus. Schlagen wir das Bürgerliche Gesetzbuch für das Deutsche Reich auf, so sehen wir, daß im 4. und 5. Buch das Familien- und Erbrecht aus-

führlich behandelt werden: eine Unzahl bestimmter Regelungen verschiedenster Art.

Auch die *Konvention* findet in der Familie ihre Stätte. Durch feste Gewohnheiten und Traditionen ist das Zusammenleben jeder Familie in allgemeiner oder eigenster Art geregelt. In diesen Konventionen waltet der Geist liebevoller Rücksichtnahme auf die Hausgenossen, der Geist der Freundlichkeit, der Zuvorkommenheit, der Höflichkeit — oder umgekehrt der Geist der Unhöflichkeit, der Rücksichtslosigkeit!

Jedenfalls umfaßt die Familie *alle* irrationalen Grundverhältnisse und ihre rationalen Regelungen. Das ist nun gerade die eigenartige Struktur der Familie, daß die volle, ungebrochene Geistigkeit des Kulturmenschen in sie eingeht. In diesem Sinne konnte Ferdinand Tönnies mit Recht die verschiedenen Gemeinschaften, wie die Familie, als „reales und organisches Leben" begreifen im Gegensatz zu allen künstlichen und mechanischen Bildungen der Gesellschaft. Diese letzteren, z. B. eine Aktiengesellschaft oder ein wissenschaftlicher Verein, werden immer nur *eine* geistige Seite des Kulturmenschen in Anspruch nehmen. Die Familie jedoch umfängt sein ganzes Wesen innerhalb ihres geistigen Wirkungszusammenhangs.

2. Die *Sollensgestalt* der Familie. Wenden wir uns nunmehr der zweiten Aufgabe zu, das Wesen der Ehe- und Hausgemeinschaft zu begreifen, ihren idealen *Sinngehalt,* ihre Idee als unendliche Aufgabe! Um ihre Idealgestalt um so schärfer zu erfassen, wollen wir verfolgen, welche historische Entwicklung sie in Westeuropa, namentlich in Deutschland genommen hat.

Wir bemerken zuvor, daß die Kulturgemeinschaft der Familie auch eine biologische Unterlage hat: die Pflege und Ernährung der einzelnen, die Befriedigung des natürlichen Trieblebens und die Fortpflanzung der Gattung (Kant!). Wir begnügen uns mit diesem Hinweis.

a) Im Laufe der letzten Jahrhunderte haben sich die Bande der Familie mehr und mehr *gelöst.* Die Sippe ist im Zeitalter des Verkehrs in alle Winde verstreut. Wohl findet man noch stärkeres Familienbewußtsein im Adel und in der Bauernschaft, aber der Bürger- und noch mehr der Arbeiterstand entbehren meist des festen Zusammenhalts des Familienbewußtseins. Der Zwang des Erwerbs führt ihre Mitglieder bald hierhin, bald dorthin. Auch der zeitliche Zusammenhang in der Folge der Geschlechter ist gelöst. Die Pflege der Tradition, der Sinn für die Geschichte der sich folgenden Geschlechter ist mehr und mehr zurückgegangen.

Der letzte Grund ist das Fehlen des eigenen Hauses, der eigenen

Scholle. In einem Hause wohnen verschiedene „Parteien"! Viele Familien haben nur ein Zimmer. Ich möchte es vermeiden, hier eine Statistik einzufügen über die Zahl der Familien, die in Deutschland und außerhalb des Reiches in einem einzigen Zimmer zusammenwohnen: eine dauernde Quelle körperlichen und seelischen Niedergangs. Es ist daher nirgends Raum für Verwandte und Freunde. Kommen sie einmal zu Besuch, so werden sie „ausgeführt". Desgleichen wohnen die Mägde bisweilen nicht mehr in der Hausgenossenschaft zusammen, von Gesellen (der „Hausgenosse") gar nicht zu sprechen.

Auch die herzlichen Beziehungen zu Freunden und Nachbarn sind gelöst. Der Nachbar nimmt nicht mehr Anteil an dem Wohl und Wehe seiner nächsten Umgebung. Ein nachbarlich-freundschaftliches Verhältnis, wie es z. B. Wilhelm Raabe in seiner „Chronik der Sperlingsgasse" so schön geschildert hat, wird nicht mehr geschätzt, besonders nicht in der Großstadt.

b) Der geistige Wirkungszusammenhang ist mehr und mehr *erkaltet*. Der Verkehr ist unpersönlich, sachlich geworden, ist lieblos und nicht mehr auf persönliche Förderung gerichtet. Liebe und Güte sind der Gleichgültigkeit gewichen. Für Freunde und Verwandte steht hier und da ein „Fremdenzimmer" zur Verfügung, und niemand stößt sich in unserem Zeitalter der Gesellschaft an dieser Bezeichnung. Vater und Mutter finden kaum noch Zeit für die Erziehung der Kinder; dafür soll die Schule eintreten. Man „hält" sich eine Gouvernante oder einen Hauslehrer und zwar auf kurzfristige Kündigung, die gleich ins Auge gefaßt wird. In Amerika ist man damit noch schneller zur Hand. Wir sprechen nicht mehr von Hausgenossen oder vom Ingesinde, nicht von Mägden, sondern von dem „Dienstpersonal" und den „Hausangestellten": das Haus ist gewissermaßen ein Kontor oder eine Fabrik!

Es liegt nun einmal im Zuge unserer wirtschaftlichen Entwicklung, daß die Kleinbetriebe den Fabriken weichen mußten: es arbeitet der Meister nicht mehr mit seinen Gesellen, spricht sich nicht mehr mit ihnen aus — die Kantine der großen Fabriken hat ein unpersönliches Gepräge! — feiert nicht mehr mit ihnen, wie es Dickens so ergötzlich ausgemalt hat. Zu Weihnachten gibt es eine Ablohnung — eine Gratifikation. Häufige Gegensätzlichkeiten zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer, zwischen der Hausfrau und dem Dienstmädchen, das der „Gnädigen" immerhin den unerschöpflichen Stoff zur Unterhaltung bietet! In England, wo ein zwangloser, herzlicher Verkehr zwischen den Familienmitgliedern immer noch sehr geschätzt wird, kennt

die Hausfrau kaum die Köchin. Ein Fabrikarbeiter ist in Amerika *a hand*. Die aufstrebende Klasse der Lohnarbeiter ist noch übler dran: sie hat noch gar keine Zeit gefunden, feste Familientraditionen zu schaffen!

Wohin wir schauen mögen, überall erschöpfen sich die Menschen im Wirken materialer Güter; die Wendung auf den Menschen in Liebe und Macht geht mehr und mehr verloren. Nicht Pflege der Individualität in der Gemeinschaft, nicht Ergänzung des Menschentums, sondern Einseitigkeit, nicht Erziehung der Führer und Geführten, nicht die schenkende Sehnsucht liebevoller und gütiger Menschen!

c) Die *rationalen Regelungen* drängen die irrationalen Verhältnisse mehr und mehr zurück. Die Menschen haben keine Zeit und Muße für sich und für andere, für stille Einkehr. Im Zeitalter rastloser Fabrikstädte und kommerzieller Wolkenkratzer ist alles zweckhaft bis ins kleinste geregelt. Alles erstarrt in der Maschinerie des ewigen Einerlei der täglichen Arbeit, besonders in der Großstadt. Das Essen wird aus der gemeinsamen Hausküche bezogen (Einküchen-Hausbewegung!). Die Menschen stürzen zur Bahn in der Frühe des Morgens, sind eingespannt in der peinlich geregelten Arbeit des Tages und kommen kraftlos zur Familie zurück, unfähig zum zwanglosen Lebensgenuß, zum persönlichen Verkehr. Überall herrscht Regel und Konvention — oder es fehlt gar ein geregeltes Zusammenleben. Auch das Gesetz zieht in die Familie ein und tritt an die Stelle der Autorität. Das Dienstmädchen sucht auf der Polizei ihr Recht, der Angestellte in der Gewerkschaft. Stirbt ein Familienmitglied, so „informiert“ man sich bei einem Rechtsanwalt oder Notar über seine Rechte.

Überblickt man diese geschichtliche Entwicklung unseres Kulturlebens, so ergibt sich: im Laufe der Jahrhunderte, mit der Aufklärungszeit beginnend, machen sich drei Tendenzen bemerkbar: das Leben wird mehr und mehr atomisiert (Individualismus), das Geistige tritt hinter dem Stoff zurück (Materialismus), und der Fluß des unendlich reichen Lebens erstarrt mehr und mehr in der Technik der Verstandesunkultur („Rationalismus“). Denselben Lauf hat das Familienleben genommen: der Zusammenhang ist gelöst, die Familie ist nicht mehr auf die Entfaltung und Veredlung des Menschentums, sondern auf Sachkultur gerichtet, und die Natürlichkeit und Zwanglosigkeit freien Menschentums ist immer mehr zurückgegangen. Vgl. die Ausführungen des letzten Abschnitts über Frauenbewegung, Sozialismus und Religiosität. So liegt denn die Aufgabe der Zukunft in der Richtung auf Synthese, Vergeistigung und Auflockerung des Familienlebens.

Uns bedeutet Familiengemeinschaft umfassende geistige Wechsel-

wirkung machtvoller und gütiger Menschen mit dem Ziele der Bereicherung und Vollendung ihres wahren Menschentums. Diese Aufgabe wird von jeder Familie in eigener Weise zu lösen sein.

Mögen auch die Zustände patriarchalischer Zeit mit ihrer alten Hauswirtschaft unwiederbringlich dahin sein, so wird das Ziel doch in folgender Richtung liegen:

a) Der Wirkungszusammenhang aller Familienglieder ist wieder herzustellen, z. B. durch Zusammenschluß nach getaner Arbeit, durch gemeinsame Feier an Familientagen, durch ernstes Begehen bedeutsamer Gedenktage, Wahrung alter Familiengebräuche, Pflege einer bewußten Familientradition, nicht bloß weil sie alt ist, sondern weil sie sich für die geistige und die Blutsgemeinschaft gut bewährt hat. Es wird wieder eine Chronik geführt, wie früher die gute Sitte bestand, wichtige Tage der Erinnerung in freie Seiten des Gesangbuches oder der Hausbibel einzutragen. So werden weite Entfernungen und der rasche Wechsel flüchtiger Tage aneinandergebunden.

Auch nach außen wird der Kreis weiter und fester gezogen: Herstellung einer Hausgemeinschaft, die die Mägde und Diener, bei großen Gelegenheiten auch Arbeitgeber und Arbeitnehmer als Lebensgemeinschaft zusammenfaßt.

So kann die Idee des „Hauses“ in einer der Neuzeit angemessenen Form erneuert werden. Wir haben nicht den starken Familiensinn der Zigeuner, die ohne Staat und ohne den festen Boden unter den Füßen, unstet, aber doch treu zur Familie stehen. Bodenreform, Siedelungen und Ausbau des Genossenschaftswesens werden für uns wichtige Vorbedingungen sein — aber auch nur Bedingungen, denn schließlich ist es immer der Geist, der sich den Körper baut.

b) Echte Autorität und echte Liebe müssen in die Familie einziehen, nicht überstrenge Zucht, auch nicht Willkür, als Freiheit mißdeutet, sondern Gemeinschaft: Gemeinschaft der Familienmitglieder und darüber hinaus Gemeinschaft des Hauses, der Freundschaft, der Nachbarschaft. Kein Familienegoismus, der über Leichen geht! Der Vater erwirbt, aber nicht für sich; die Mutter sorgt und schafft, aber nicht für sich; desgleichen die Kinder. Alles dient dem Familienganzen und damit der Festigung der eigenen Persönlichkeit zugleich: echtes Führerverhältnis! Gegenseitige Anregung und Förderung in Achtung, in Wohlwollen und Treue! Vater und Mutter kümmern sich persönlich um ihre Kinder und um alle ihre Schutzbefohlenen. Die Familie bildet wieder den Mittelpunkt. Abends kommt man zusammen; es wird gute Musik gemacht, gesungen, geplaudert, vorgelesen. Da heißt es eben das rechte Buch wählen, das rechte Wort treffen — auch den Unter-

gebenen gegenüber, die auch ihre Sorgen haben und oft sehnsüchtig auf das erlösende Wort persönlicher Teilnahme warten.

c) Schließlich dränge man die erstarrten Formen des Rechts und der Konvention nach Möglichkeit zurück und setze an ihre Stelle die warmen Familienbeziehungen richtig verstandener Macht und echter Liebe. Dann ist die Familie keine durch rechtliche Bindungen mit gegenseitiger Kündigung zustandegekommene Gesellschaft, sondern eine wirkliche Gemeinschaft, man wahrt nicht die „gute Form“ der Form willen, sondern erfüllt und durchseelt diese Formen immer wieder mit dem Geiste gegenseitiger Achtung und Güte.

II. Der Staat

Das, was man Staat nennt, ist von Philosophen, Politikern, Soziologen usw. in recht verschiedener Weise bestimmt worden. Man betrachtete ihn bald von diesem, bald von jenem Gesichtspunkte. Unter diesen Umständen ist es nicht verwunderlich, wenn jeder Forscher die Begriffsbestimmungen der anderen für unbefriedigend erklärt. Um erst einmal einen Überblick über die verschiedenen Standpunkte zu gewinnen, ordne ich ältere Begriffsbestimmungen unter den folgenden Hauptgesichtspunkten an, wobei ich auch im folgenden wie bisher vorläufig von einer theonomen Wendung absehe:

a) Die *Grundgestalt des Staates,* d. h. man sucht unter Ausschaltung unwesentlicher Momente die überzeitliche, aber empirische Grundform des Staates zu bestimmen, wobei man allerdings meist sehr einseitig vorgeht.

b) Die *Sollensgestalt des Staates,* d. h. man begreift den Staat als Idee und geht darauf aus, seinen Sinn als Aufgabe zu ergründen.

c) Die *Werdensgestalt des Staates,* d. h. man faßt die Entstehung des Staates ins Auge. Mit dieser genetischen Betrachtungsweise hat man auch Prognosen über seine Zukunft verbunden, womit man leicht in das Reich subjektiver Werturteile oder der Phantasie gerät.

Diese verschiedenen Möglichkeiten der Stellungnahme sind einerseits methodologisch wesentlich verschieden; andererseits zeigen sie aber darüber hinaus gewisse Grundübereinstimmungen. Die durchgehenden Grundzüge ergeben sich daraus, daß sie ja schließlich alle auf denselben Gegenstand, das kulturelle Gebilde des Staates, hinzielen: das Geistige bestimmt in seinen verschiedenen empirischen Erscheinungsformen die *Struktur des Staates;* das Geistige konstituiert den gesetzlich-*normativen* Aufbau in denselben *Sinn*richtungen; das

Geistige offenbart sich schließlich in den gleichen Formen als die bewegende Kraft für die *geschichtliche Entwicklung* der Staaten: so werden wir immer wieder auf die Grundstruktur des Staates hingeführt. Aus der klaren Einsicht in die möglichen, einseitigen Begriffsbildungen und aus ihrer angemessenen Klassifizierung wird uns daher zunächst einmal das Mittel an die Hand gegeben, die Grundgestalt des Staates zu erfassen[1].

a) Bestimmungen, die sich auf die *Grundgestalt* des Staates beziehen.

Wenn der Staat aufgefaßt wird als die leibliche Erscheinung des Volkes (Friedrich Karl von Savigny) oder als Volksperson (Bluntschli), so liegt wohl hierin eine Andeutung auf die Wertgestalt des Staates, unser Verständnis wird aber durch derartig vage Bestimmungen kaum gefördert.

Dagegen finden wir schon früh Definitionen, die den Staat als *Rechtsstaat* erfassen. Cicero stellt die rhetorische Frage: *Quid est enim civitas nisi juris societas?* Geradezu kennzeichnend für den Charakter der Aufklärung ist die von Hugo Grotius gegebene Bestimmung des Staates als vollkommener Verbindung freier Menschen, welche sich des Rechtsschutzes und des Nutzens wegen zusammengetan haben. Danach ist der Staat 1. eine „Verbindung“ nach der alten synthetischen Betrachtungsweise, 2. das Ideal der Freiheit (Individualismus!); die Definition enthält 3. die ideale Wendung zur „Vollendung“ und schließlich 4. die praktische Wendung auf den Nutzen! Ähnlich begreift Immanuel Kant den Staat als die Vereinigung einer Menge von Menschen unter Rechtsgesetzen. Auch andere Forscher sehen in dem Rechtswesen die ausgeprägte Eigenart des Staates.

Mit der Erstarkung der nationalen Idee tritt in jüngerer Zeit der Gedanke der *Macht* mehr in den Vordergrund. Heinrich von Treitschke sagt vom Staat: „Er ist, wie wir gesehen haben, Macht nach außen und Rechtsordnung im Innern, seine Grundfunktionen müssen also sein das Heerwesen und die Rechtspflege, um die Gemeinschaft seiner Bürger nach außen zu schützen, im Innern in Schranken zu halten.“ Heinrich von Treitschke sieht also im Staat sowohl den Macht- als auch den Rechtsstaat. Ähnlich urteilt E. Jung: *„Wahrung des Friedens nach außen und im Innern* sind die ersten Aufgaben dieser so entstandenen öffentlichen Gewalt, und sie sind die wichtigsten Aufgaben der Staatsgewalt auch auf den höchsten Gesittungsstufen, wo diese

---

[1] Vgl. Franz Oppenheimer, Der Staat, Frankfurt (Main) 1923, besonders S. 8 ff. und 162 f.; Rudolf Stammler, Rechts- und Staatstheorien der Neuzeit, Leipzig 1917; Alfred Vierkandt, Gesellschaftslehre, Stuttgart 1923.

öffentliche Gewalt sich noch eine Reihe weiterer Ziele, wie Wohlfahrtszwecke, Kulturzwecke, zu setzen pflegt. Deshalb machen *Kriegshoheit* und *Gerichtshoheit* oder Heerbann und Gerichtsbann das eigentliche Wesen der öffentlichen Gewalt aus.“ Ähnlich Hermann Kantorowicz: Staat als Träger von Herrschaftsrechten über ein Gebiet und dessen Bewohner. Den Machtgedanken betonen auch Jellinek, Wilhelm Wundt, Dietrich Schäfer und andere. Also ist wohl der Staat auf Recht und Macht gegründet. Inwiefern auf Konvention, oder gar auf Liebe?

b) Bestimmungen, die sich auf die *Sollensgestalt* des Staates beziehen.

Das *Naturrecht* begreift den Staat als eine zu erfüllende Aufgabe. Die Begründung dieser Idee reicht bis auf Aristoteles, Plato und Cicero zurück. Die Scholastik, z. B. Thomas von Aquino, hat diese Anschauung aufgenommen und ausgebaut. In neuerer Zeit ist sie von Hugo Grotius, Thomas Hobbes, Samuel Pufendorf, Christian Thomasius und anderen vertreten worden. Man geht allerdings aus von der Natur des Menschen, richtiger vom Kulturmenschen, gibt dieser Grundlage aber eine Wendung ins Normative. So konnte auch der Begriff des *contrat social* zu einer Idee werden. Auch die Utilitaristen, Bentham und seine Nachfolger, verfochten eine Idee, wenn sie z. B. *the greatest happiness of the greatest number* als oberste Norm aufstellten.

Dem subjektiv-psychologischen Ausgangspunkt des Naturrechts gegenüber gehen die Verfechter des *Vernunftrechts* vielmehr in einer objektiv-geisteswissenschaftlichen Betrachtungsweise vom Wesen des Rechtes aus, während Spinoza mehr an die Gesetzlichkeit des Naturzusammenhangs denkt. Nachdem schon Herder im Staat objektiv die Entfaltung der Humanität gesehen hatte, bricht sich mit Kant und weiterhin mit den Philosophen der Romantik (Fichte!) eine neue Auffassung Bahn. Für Schelling ist der Staat das Absolute, für Hegel die Wirklichkeit der sittlichen Idee, der sittliche Geist, als der „offenbare, sich selbst deutliche, substantielle Willen, der sich denkt und weiß, und das, was er weiß, vollführt“. Nach Schleiermacher ist der Staat das Hindurchdringen der Vernunft durch die Natur. Auch für Fr. J. Stahl ist der Staat das sittliche Reich menschlicher Gemeinschaft, eine göttliche Institution. An derartige Gedankengänge knüpft die historische Rechtsschule an. In letzter Zeit hat besonders Julius Binder das Recht und den Staat als Aufgaben betont, demgemäß man auch ihr Wesen bestimmen müsse. Neben anderen Gelehrten betrachtet Josef Kohler die Aufgabe des Staates in kultureller Hinsicht: „Der Staat ist

die *als Persönlichkeit organisierte Gemeinschaft,* welche sich kraft eigenen Rechts *die allseitige Förderung der Kultur und den Schutz gegen Unkultur* zur Aufgabe macht.“

Die einzelnen Sinnformen sind damit noch nicht bestimmt. Wenn sich Franz Oppenheimer den Staat der Zukunft denkt als die durch Selbstverwaltung geleitete Gesellschaft, als „Freibürgerschaft“, und seine Bureaukratie als „unparteiischen Wahrer des Gemeininteresses“, so klingt hier die Idee dessen an, was für uns das echte Machtverhältnis bedeutet.

c) Bestimmungen, die sich auf das *Werden* des Staates beziehen: genetische Auffassungen.

Allgemeine Behauptungen wie die, der Staat habe sich aus der Familie über die Zwischenglieder: Geschlecht, Haus, Stamm entwickelt (Sir Henry Maine), bringen die Lösung des Problems nicht vorwärts. Auch bloße Vergleiche mit anderen Kulturerzeugnissen wie die Sprache sind kaum geeignet, Klarheit zu schaffen: wie die Sprachen aus dem Bedürfnis und aus der Fähigkeit des Menschen, seine Gedanken und Gefühle mitzuteilen, sich von selbst erzeugt und gebildet haben, so haben sich auch die Staaten aus dem Bedürfnis und aus dem Trieb der Geselligkeit entwickelt (Ancillon). Darin liegt allerdings ein gutes Teil Wahrheit: der Hinweis auf die planlose und unsystematische Entstehung der Kultur. Auch nach Plato ist der Staat aus dem Bedürfnis des Zusammenschlusses entstanden. Hugo Grotius erwähnt noch genauer den Trieb nach einem ruhigen Zusammenleben.

Auch die naturhafte (z. T. kulturhafte) Auffassung der Entstehung des Staates als Organismus bringt uns nicht vorwärts (Plato, Aristoteles und neuere Philosophen). Verfehlt sind auch alle die Ansichten, die den Staat als bewußte Planschöpfung auffassen. So ist nach Hobbes der Staat geschaffen, um dem *bellum omnium contra omnes* ein Ende zu bereiten. Carey behauptet sogar, daß der Staat gegründet sei von einer Räuberbande, die sich zum Herrn ihrer Volksgenossen gesetzt habe. Dahin gehört z. T. der Gedanke des *contrat social.* Er ist sehr alt und findet sich z. B. schon bei dem chinesischen Philosophen Mehti; er schillert in den verschiedensten Färbungen und wird bald historisch-genetisch, bald rein systematisch als Prinzip gefaßt. In neuerer Zeit wurde er vertreten von Grotius, Spinoza, Locke, Rousseau, unter anderen auch von Fichte trotz seiner Auffassung von der organischen Natur des Staates. Man wird hier wohl zu unterscheiden haben zwischen der *volonté générale,* d. h. der ideellen Verwirklichung objektiv geltender Werte, und der *volonté de tous,* der realen Verwirklichung allgemein subjektiver Werte.

Zu einer die Wirklichkeit erfassenden Theorie kann man jedoch nur kommen, wenn man sich darüber klar ist, daß alle Kulturentwicklung auf das *sinnhafte Streben* einzelner oder von Massen zurückzuführen ist — und wenn man die vorliegenden geschichtlichen Bedingungen dabei wohl in Betracht zieht.

Diese Bedingungen übersehen die utopischen Staatsauffassungen eines Plato, Thomas Morus, der von dem Musterstaate seiner *Insula Utopia* träumt, desgleichen der Dominikanermönch Campanella, der seinen Sonnenstaat in die Luft baute, und andere Schwärmer neuerer Zeit.

In das entgegengesetzte Extrem fallen diejenigen Denker, die nur die Bedingungen des Werdens sehen, nicht die geistigen Kräfte des menschlichen Geistes. So sind für Karl Marx und Friedrich Engels die wirtschaftlichen Verhältnisse die ausschlaggebende Grundlage jeglicher Gesellschaftsordnung. Der naturhaft gedachte Mensch paßt sich diesen Mächten an. Die Ideen werden nicht geleugnet, sind aber bloße Reflexwirkungen ökonomischer Phänomene.

Wie bereits erwähnt, kommt man zu einer angemessenen Theorie der Staatenbildung nur, wenn man neben den gegebenen Bedingungen die geistigen Strebungen des Kultur wirkenden Menschen wohl beachtet.

Da ist zunächst das Streben nach Machtentfaltung mit Recht als staatenbildender Faktor erkannt worden. Der Hauptvertreter dieser Anschauung ist Niccolo Machiavelli. Hier sind auch alle diejenigen Theoretiker zu erwähnen, die wie F. Bacon, H. Kato, C. L. von Haller, L. Gumplowicz und G. Ratzenhofer das Recht des Stärkeren gelehrt haben. Franz Oppenheimer vertritt die Auffassung, daß der Staat seiner Entstehung nach eine gesellschaftliche Einrichtung sei, die „von einer siegreichen Menschengruppe einer besiegten Menschengruppe aufgezwungen wurde mit dem einzigen Zwecke, die Herrschaft der ersten über die letzte zu regeln und gegen innere Aufstände und äußere Angriffe zu sichern“.

Man darf nicht übersehen, daß unter Macht hier fast durchgehends *Gewalt* verstanden wird. Daher auch das andauernde Bemühen, die durch Gewalt errungene Herrschaft auch sittlich zu rechtfertigen! Dem echten Machtverhältnis würde vielleicht die Entstehungsart am nächsten kommen, daß die herrschaftliche Organisation auch ohne Eroberung auf stetigem Wege sich aus der genossenschaftlichen Organisation entwickeln kann, eine Möglichkeit, die Alfred Vierkandt ins Auge faßt.

Es fällt auf, daß auch hier der Liebe kaum gedacht wird, die nicht

nur die Familie, sondern auch den Verband des Staates begründet. Doch hat der ethische Sozialismus in der Theorie wohl die Kraft verbindender Liebe hervorgehoben.

Schließlich ist der metaphysische Ursprung des Staates von ältester Zeit, z. B. besonders bei den Ägyptern, bis in unsere Tage betont worden. Gott ist der Stifter der Staaten; weltliche und geistliche Fürsten sind seine Statthalter. Diese theokratische Staatsauffassung wird z. B. vertreten von Joseph de Maistre in seinem Buche „Du pape“ und von Friedrich Julius Stahl in seiner „Philosophie des Rechts“.

Wie die Entstehung des Staates, so kann auch sein Vergehen zum Problem erhoben werden. Nach J. G. Fichte hat der Staat als Erzieher zum reinen Menschentum die Aufgabe, sich überflüssig zu machen. In anderer Weise ist nach Friedrich Hegel der Staat ein Moment im dialektischen Prozeß, in dem er überwunden wird. Während Plato und wieder ganz anders die Marxisten von der Allgewalt des Staates durchdrungen sind, kann er nach der Auffassung des Liberalismus zum „Nachtwächterstaat“ zusammensinken. Proudhon und Stirner wollen ihn ausrotten. Von hier verzweigen sich die beiden Richtungen des kommunistischen und des individualistischen Anarchismus. —

1. Wir ziehen aus diesem Überblick unsere Schlüsse auf die *Grundgestalt* des Staates, da sich ja in allen Arten von Definitionen, soweit sie wenigstens zum Teil richtig sind, die geistige Grundstruktur des Staates offenbart.

Unsere Betrachtungen haben ergeben, daß sich alle staatlichen Gebilde zunächst auf Macht (oder Gewalt) gründen, bzw. daraus entstanden sind. Das *Machtverhältnis* ist also sicherlich eine Teilstruktur des Staates. Die verschiedenen Nationen eines Nationalitätenstaates leben und wirken zunächst in einem Machtverhältnis: gegenseitige Steigerung der Leistungen und gegenseitige Achtung. Denn man kann sich verständigen, ohne sich zu „lieben“, ohne auf seine kulturelle Eigenart zu verzichten, vor allem ohne seine Muttersprache aufzugeben.

Weniger ist das *Liebesverhältnis* als konstitutiver Faktor staatlichen Zusammenlebens beachtet worden. Aber wo immer wir dem innerlich fest begründeten Bau eines dauernden Staatsgefüges begegnen, da wird der enge Zusammenhang in den letzten Tiefen auf Güte und Liebe beruhen. Wir werden weiter unten sehen, daß dies nur in einem Volksstaat (bzw. Völkerstaat) der Fall sein kann. Volkstum aber ohne Zuneigung, ohne Liebe ist unmöglich.

Allgemein anerkannt ist die Bedeutung des *Rechtes* für den Bestand eines geordneten Staates. Aber auch die *Sitte,* die Konvention ist von weittragender Bedeutung für die Regelung der gesellschaftlichen Ver-

hältnisse innerhalb des Staates. Die Macht der öffentlichen Meinung verbindet und verpflichtet Menschen untereinander, wo das Recht versagt. Ja, es kann vorkommen, wie z. B. in England, daß die Konvention bestimmter gesellschaftlicher Bindung sich ebenso fest erweist wie das Recht auf seinem ureigensten Gebiet.

Die Grundgestalt des Staates umfaßt somit alle irrationalen Grundverhältnisse sowie ihre rationalen Regelungen. Der Staat ist demnach, ebenso wie die Familie, ein Urgebilde, in das der gesellschaftliche Mensch mit seiner vollen Menschlichkeit eingeht. Staat und Familie unterscheiden sich nur dadurch, daß der Staat der umfassendere Kreis ist: die Wechselwirkung seiner Glieder kann nicht mehr persönlicher, sondern nur noch *überpersönlicher* Natur sein. So werden die ungeheuren Ausmaße des Raumes und der Zeit überspannt, das Nebeneinander gewaltiger Menschenmassen, Vergangenheit und Zukunft zu einer untrennbaren Einheit des Geistes zusammengeschlossen.

2. Die *Sollensgestalt* des Staates. Um uns das Wesen des Staates als Idee zu vergegenwärtigen, wollen wir auch hier, wie bei Erörterung der Familie als Aufgabe, einen Blick auf den empirischen Zustand der großen Staaten des Abendlandes, namentlich des deutschen Reiches werfen. Wir leben im Zeitalter des schrankenlosen Individualismus. Welche Kämpfe haben sich in der jüngst vergangenen Zeit innerhalb der großen europäischen Staaten abgespielt! In Frankreich und Rußland, in England und Italien! Überall sahen wir eine Fülle gewaltiger Spannungen, daß man sich oft fragte, ob man die Einheit des Staates, die *innere Verbundenheit der Volksgenossen* überhaupt noch feststellen könne. Und außenpolitisch liegen die Schrecken des Weltkrieges mit allen seinen Auswirkungen gerade hinter uns. Das ist die Wirklichkeit.

In Deutschland leiden wir unter drei großen Gegensätzen, die an und für sich eine Bereicherung des geistigen Lebens, in ihren scharfen Ausprägungen aber eine dauernde Beunruhigung in sich bergen.

Der erste Gegensatz ist derjenige der *Konfessionen*. Zu der Spaltung der christlichen Bekenntnisse in Katholizismus und Protestantismus treten mehr und mehr andere Konfessionen bzw. konfessionslose Verbände, die gerade auf dem Gebiete der Erziehung zu den schärfsten Zusammenstößen geführt haben.

Der zweite Gegensatz ist der der *Länder*. Preußen, Bayern usw. haben sich nicht immer an Liebesbezeugungen überboten. Das Eigenartige ist, daß die Grenzen der Länder nicht mit denen der Stämme zusammenfallen, sondern daß sich Landes- und Stammesgrenzen durchschneiden. Es ist also das Landesgefühl stärker als das Stammes-

gefühl — und bisweilen stärker als die Staatsgesinnung, d. h. die geschichtlich gewordene Schicksalsgemeinschaft der einzelnen Länder hat sich zeitweise enger und fester erwiesen als der Zusammenhalt des großen Reiches.

Der dritte Gegensatz ist der der *Klassen*. Unser größter Staatsmann, Bismarck, war eifrigst bemüht, den bösen Geist eines überhitzten Partikularismus zu bannen und die Interessen der einzelnen Länder in einen gerechten Ausgleich zu bringen. Die konfessionellen Spannungen hat er durch sein taktisches Verhalten eher verstärkt. Für die Gegensätze der Klassen fehlte ihm der Blick.

Trotz dieser Spannungen und Gegensätze heißt es, das Ziel eines idealen Staatsgebildes als Leitstern fest ins Auge zu fassen.

Um die Sollensgestalt des Staates als Aufgabe zu begreifen, d. h. wie der Sinngehalt der Grundgestalt sein soll, gehe ich aus von der Idee des Volkes.

Das Volk ist ein bestimmter Ausschnitt aus dem Wirkungszusammenhang der Menschheit. Die Gemeinsamkeit der Volksgenossen kann nicht auf rein physiologischen Eigenarten beruhen, auf Rasse, auf Blut. Denn welches Volk kann von sich behaupten, rassenrein zu sein! Wohl weichen die *psychophysischen* Funktionen der einzelnen Völker voneinander ab. Der Südländer, der vom frühen Morgen bis zum späten Abend die Wunder der sonnenbestrahlten Naturpracht erschaut, ist psychophysisch ein anderer Mensch als der Bewohner von Landstrichen, wo sich der Blick in langen Herbst- und Wintermonaten an weißgrauen Dunst- und Nebelschwaden bricht. Wir müssen uns aber in erster Linie an gewisse rein geistige Merkmale halten, die das Volkstum konstituieren. W. Wundt hat betont, daß Philosophie und Wissenschaft von Volk zu Volk einen anderen Charakter annehmen. Dasselbe läßt sich auch von der Art des künstlerischen Auffassens, vom praktischen Gestalten, von der sittlichen Lebensführung, vom Recht, von der Konvention, ja auch von der Religion sagen. Dasselbe gilt von der Sprache; aber sie ist nicht ein untrügliches Kriterium, wie man wohl gemeint hat. An der dänischen Grenze werden beispielsweise fünf Sprachen gesprochen: Platt- und Hochdeutsch, Platt- und Hochdänisch sowie Friesisch; es gibt Dänen, die deutsch sprechen und umgekehrt. Die Volksgrenze läßt sich also nicht nach der Sprachgrenze ziehen. Wohl kann aber die Sprache zu einem Kriterium werden für die Einrichtung öffentlicher Schulen nationaler Minderheiten, da die Unterrichtssprache für die Durchführung des Unterrichts grundlegend ist ethnischen Besonderheiten gegenüber.

Dazu kommen noch andere Mischformen. Es kann jemand ganz als

Deutscher fühlen und doch in dieser oder jener Einzelheit aus den Grundüberzeugungen seines Volkes herausfallen. Und das ist der entscheidende Punkt: Die Grundüberzeugung schließt ein Volk zusammen. Es ist ein geistiges Band. Wie eine Ehe- und Familiengemeinschaft nicht geschlossen wird, sondern im Kampfe ums Dasein wächst, so erwächst auch ein Volk im Laufe der Jahrhunderte als Lebens- und Schicksalsgemeinschaft, zusammengeschweißt durch Freud und Leid gemeinsamen Erlebens und Sichverstehens. *Zum Volke gehört also, wer dieses irrationale Ganze geistiger Wechselwirkung aus tiefster Überzeugung bejaht.* Auch hier gibt also schließlich nur die geistige Haltung, nicht ein physiologischer Faktor, den Ausschlag! Damit ist das Prinzip gegeben, Grenzen zwischen Völkergruppen zu ziehen.

Die Grundgesinnung völkischer Einheit mag biologisch eine Stütze finden in der Blutsgemeinschaft. Ein zugewanderter Fremdling anderer Rasse kann die Schicksalsgemeinschaft nicht voll und ganz miterleben, nicht mitverstehen, nicht innerlichst bejahen. Wohl können rassenfremde Elemente im Laufe der Jahrhunderte in eine anders geartete Kulturgemeinschaft hineinwachsen; so haben sich slavische Stämme auf deutschem Boden in langem, schicksalsschwerem Zusammenleben assimiliert, sind eingedeutscht, sind deutsche Volksgenossen geworden. Nationale Minderheiten aber, die ihre völkische Eigenart wahren und sich nicht assimilieren wollen, können nicht als Volksgenossen angesehen werden. Demnach ist die Volksgemeinschaft etwas Gefühlsmäßiges, etwas Irrationales ebenso wie die Familiengemeinschaft.

Der *Staat* ist dagegen die organisatorische Zusammenfassung der Volksgenossen zur geschlossenen Einheit. Der Staat trägt daher immer den Charakter der *rationalen Regelung*. Erst im Bewußtsein seines eigenen Wesens wird ein Volk zur *Nation*. Die Nation hat daher auch den Stempel des Rationalen. Diese Auffassung entspricht unserem Sprachgefühl: wir reden von den (vereinbarten) *National*farben, von der (vereinbarten) *National*hymne, aber von dem ursprünglich gewachsenen *Volks*liede. Staatsbürger ist derjenige, der bestimmte Rechte genießt und Pflichten übernimmt. Die Staatsbürgerschaft läßt sich erwerben. Man wird dadurch jedoch noch nicht zum Volksgenossen.

Diese Unterscheidungen sind wichtig für die Fragen des Grenzland- und Auslanddeutschtums. Die Lösung der hierhergehörigen Problemkomplexe ist besonders dringend für uns Deutsche, die wir eingeklemmt sind zwischen den verschiedenartigsten Rassen und Staatengebilden. Grenzland- und Auslanddeutsche sind alle diejenigen, die die deutsche Kulturgemeinschaft bejahen. Sie können dabei einem anderen

Staate als Staatsbürger angehören und diesem ihrem Vaterlande in Treue dienen — vorausgesetzt, daß dies Verhältnis nicht erzwungen ist, also freiwillig bejaht wird. Alle Staatsbürger, beispielsweise alle Reichsdeutsche, finden sich zusammen beim Erleben ihrer Nationalhymne: Deutschland, Deutschland über alles. Und wenn dieses Lied gelegentlich von anderen Staatsbürgern, z. B. von Deutschösterreichern, gesungen wird, so gibt es ihrem sehnsüchtigen Verlangen Ausdruck nach einem gemeinsamen Vaterlande.

Das rationale Gebilde des Staates, das auf *Recht und Konvention* beruht, kann nur auf *irrationaler* Grundlage gedeihen, nur als völkische Lebensgemeinschaft der Macht und Liebe. Die Spätantike hat bewiesen, daß sich ein Staatswesen nicht auf Wirtschaft, Recht und Prätorianertum allein gründen läßt. Es fehlt das Wir-Bewußtsein der Staatsbürger, die sich als Einheit fühlen, erleben und verstehen. Es kann sich also auf die Dauer nur ein Volksstaat (Nationalstaat) behaupten oder auch ein Nationalitätenstaat, wie im Falle der Schweiz, wo jedes Volk seiner eigenen Kultur lebt und zwar im Dienste eines einheitlichen übergeordneten Ganzen, das aus gemeinsamer Überzeugung, aus freien Stücken bejaht wird. Auch die Tschechoslowakei wird diesen Weg gehen müssen, wenn sie sich als Staat, als Schicksalsgemeinschaft in der Not behaupten will. — Wir werden demnach nur von der Idee des Volksstaates sprechen, dessen Wesen, dessen Sollensgestalt.

a) Der Volksstaat nach *außen*. Solange die Staaten nicht durch zwischen- oder überstaatliche Bindungen einander verpflichtet sind, herrscht ein Zustand der Gewalt (vgl. oben S. 82). Er ist ungesellschaftlich. Das Völkerrecht macht dem Zustand der Gewalt in gewisser Hinsicht ein Ende. Solange wir jedoch kein erzwingbares Recht haben, d. h. solange keine Macht vorhanden ist, die vertraglich gebundenen Staaten zur Innehaltung ihrer Pflichten zu zwingen, kann man eigentlich nicht von Recht, sondern nur von Konvention sprechen (vgl. oben S. 74). Darum ist die Einrichtung eines überstaatlichen Völkerbundes mit wirtschaftlichen bzw. militärischen Machtmitteln (Völkerbundsrat) neben dem Ständigen Internationalen Gerichtshof im Haag, neben zwischenstaatlichen Ständigen Vergleichskommissionen und Schiedsgerichten *als Idee* sehr zu billigen. Aber man vergesse nicht, daß jedes positive Recht an sich Gewalt, nicht Macht bedeutet, wie wir gesehen haben. Diese Gewalt kann unerträglich werden, wenn das positive Recht der Völkerbundsatzungen nicht von der Idee der Gerechtigkeit, d. h. des echten Machtverhältnisses, beseelt ist, wenn es ein Instrument in der Hand gewalttätiger Staaten ist. Der Völkerbund

als ein mechanisches Aggregat nationalistisch-individualistischer Staaten ist auf die Dauer eine Unmöglichkeit. Vorderhand erscheint er als ein politisches Instrument, in dem der Kraftausgleich nach objektiven Machtkonstellationen und subjektiven Stimmungsmomenten erfolgt. Aus diesen Spannungen heraus werden Entscheidungen getroffen, die man nachträglich mit dem Recht möglichst in Einklang zu bringen sucht.

Darum ist letzthin nur die Gesinnung entscheidend für eine friedliche Regelung zwischenstaatlicher Streitigkeiten. Das heißt nichts anderes als: es muß auf allen Seiten der rechtsunterworfenen Staaten die aufrichtige Gesinnung vorhanden sein, die rationalen Fesseln des positiven Rechts zu überwinden durch die reine Menschlichkeit eines echten Machtverhältnisses, wie wir es oben aufgefaßt haben. Das besagt der Idee nach:

1. Jeder rechte Kulturstaat hat die Pflicht der Selbstdarstellung, der Selbsterhaltung: eigene Vollkommenheit! Jeder Volksstaat hat somit die Aufgabe, seine nationale Eigenart zu pflegen und kräftig zu entwickeln. National ist das Gefühl gesunder Vollblutmenschen, chauvinistisch jedoch die Reizbarkeit unbefriedigter Spießbürger bzw. haßerfüllter Gewaltmenschen. Schon Hugo Grotius hat jedem Staate das „natürliche Recht" der Notwehr zuerkannt. Die ultima ratio ist und bleibt daher einem Räuberstaat und den subaltern-politischen Eifersüchteleien sogenannter Staatsmänner gegenüber nur das außergesellschaftliche Verhältnis der Gewalt: der Krieg als Abwehr, wirtschaftlich oder militärisch. So ist Kants Idee eines ewigen Friedens auf ewig gefährdet.

2. Die bewußte Selbstdarstellung jedes Staates steht im Dienste der übergeordneten Idee der Menschheit, der Humanität: fremde Glückseligkeit! Das echte Machtverhältnis bedeutet wechselseitige Förderung und Steigerung der Leistungsfähigkeit. Dies setzt voraus gegenseitige Achtung und Verständnis der nationalen Interessen. Damit ist die Grundlage für die umfassende Liebe echter Humanität gegeben, für den Aufstieg zur Sittlichkeit durch Macht und Liebe in der Völkergemeinschaft. Diese Idee ist unausrottbares Eigentum des seinem innersten Wesen nach universalistisch gerichteten Deutschen.

Volksstaaten sind Organismen, die sich entfalten. Es muß ihnen daher die nötige Bewegungsfreiheit zugestanden werden. Wächst die Bevölkerungszahl, so muß die Volksgemeinschaft sich ausdehnen können, z. B. in Kolonien mit geeigneter Bodenbeschaffenheit und angemessenem Klima.

Das gleiche Verständnis und die gleiche Achtung muß jeder Staat auch den nationalen Minderheiten im eigenen Staatsverbande zuge-

stehen. Grundsätzlich muß ihnen jeder Schutz ihres Volkstums gewährt werden — und zwar zum besten des sie beherbergenden Wirtsstaates. Das besagt der Sinn des echten Machtverhältnisses. Es ist daher vollauf zu billigen, daß in § 113 der Verfassung des Deutschen Reichs den fremdsprachlichen Volksteilen die „freie, volkstümliche Entwicklung" gewährleistet ist. Eine gerechte Durchführung dieses Paragraphen kann für die Rückwirkung auf die Grenzlanddeutschen von unermeßlichem Segen sein.

Welche Schwierigkeiten der Verwirklichung einer überstaatlichen Gemeinschaft im Wege stehen, zeigt in krasser Weise Friedrich Meineckes höchst bedeutsames Buch „Die Idee der Staatsraison"[2]. Machiavelli, der Schöpfer der *ragione di stato,* d. h. der Wahrung des Staatswohles als Notwendigkeit, setzte einen Zustand der Gewalt zwischen den Individuen und den Staaten voraus. Die Menschen sind nach seiner Meinung von Natur schlecht. Darum muß sich der Staatsmann mit Gewalt durchsetzen, er braucht vor keinem Mittel zurückzuschrecken: der Fürst muß lernen, auch nicht gut sein zu können; das fordert die *necessità,* die das ganze menschliche Leben beherrscht. Das ist ganz im Sinne des Euripides:

Εἴπερ γὰρ ἀδικεῖν χρή, τυραννίδος πέρι κάλλιστον ἀδικεῖν· τἄλλα δ' εὐσεβεῖν χρεών.

Persönliche und staatsbürgerliche Sittlichkeit (Staatsmoral) fallen demnach auseinander. Wir haben gesehen, daß der Zustand der Gewalt durch Rechtssetzung beseitigt werden kann. In dieser Richtung bewegen sich auch Machiavellis Gedanken.

Fr. Meinecke hat den Zwiespalt zwischen „Kratos und Ethos", zwischen dem „Handeln nach Machttrieb und dem Handeln nach sittlicher Verantwortung" nicht überwunden. Er zeigt, daß jeder Staatsmann der neueren Zeit, z. B. Friedrich der Große, eine zwiespältige Haltung eingenommen hat. So sei es nun einmal! Jeder habe sich vor der Notwendigkeit gesehen, sich mit allen Mitteln der Gewalt durchzusetzen, und habe dabei doch die bewußte Verletzung von Sitte und Recht als sittlichen Schmutzfleck empfunden. Aus Rücksichten auf die Selbsterhaltung und Entfaltung des Staates wird der Staatsmann nach Fr. Meineckes Ansicht immer wieder gegen positive Rechtssatzungen, gegen die Sitte (Moral), gegen die Rechtsidee und gegen die allgemeinen sittlichen Gesetze verstoßen. Das muß um so schmerzlicher berühren, als die Staaten nach innen die Hüter der Sittlichkeit sind und sich bei jeder kriegerischen Handlung unter allen Umständen immer nach außen und nach innen gerade durch ihr Vorgehen den Anschein geben, Recht und Sittlichkeit zu wahren und zu beschützen.

---

[2] Fr. Meinecke, Die Idee der Staatsraison, München und Berlin 1924.

Friedrich Meineckes Stellungnahme kann nicht befriedigen, weil er vor allem Macht und Gewalt nicht klar voneinander geschieden hat. Wer hier einen scharfen Trennungsstrich zwischen dem zieht, wie es bisher immer gewesen ist, und dem, wie es unbedingt sein soll, braucht nicht gleich zu „moralisieren". Wer aber behauptet, daß der Staat in seiner Lebensführung die unbedingte Geltung von Recht und Sittlichkeit „nicht durchführen kann", moralisiert auch. Doch diese Moral glauben wir als einen Wechsel auf die Zukunft unbedingt ablehnen zu müssen. Der Idee nach steht auch das Staatswohl nicht „neben" dem Moralgesetz und der Rechtsidee, sondern der Staat ist auf Recht und Sittlichkeit gestellt.

Eine Lösung der hier aufgeworfenen Fragen, die schon Aristoteles angebahnt hat, ist nur im Sinne unserer obigen Ausführungen (S. 69 f.) möglich. Fr. Meinecke hat selbst gesehen, daß die Staatsräson eine Idee bedeutet oder in sich schließt. Ihr Sinn ist der:

1. Das bloße Verlangen nach Macht („Machttrieb") im Sinne der Machterweiterung, das lustvolle Genießen der gesteigerten Persönlichkeit, also das bloße Sichdurchsetzen hat nichts zu tun mit Sittlichkeit. Auch Bismarck hat selbst einen Präventivkrieg abgelehnt, da er der Überzeugung war, „daß auch siegreiche Kriege nur dann, wenn sie aufgezwungen sind, verantwortet werden können, und daß man der Vorsehung nicht so in die Karten sehn kann, um der geschichtlichen Entwicklung nach eigner Berechnung vorzugreifen".

2. Der Staatsmann muß sich durchsetzen — aber für die Gerechtigkeit. Wenn er auch gegen die Sitte, gegen das geltende Recht verstößt und zwar, um gerade im Sinne der Rechtsidee, des echten Machtverhältnisses zu handeln, dann ist er in der Tat ein wahrer Führer. Das ist richtig verstandene Autorität.

3. Sittlich ist die Selbsterhaltung — auch durch einen Abwehrkrieg —, aber im Dienste eines übergeordneten Ganzen. Diesem Standpunkte stehen Männer wie Leopold v. Ranke nicht allzufern.

Allein in dieser Richtung kann sich die Menschheit zur Humanität durchringen. Sonst bleiben wir ewig im Sumpfe stecken! Vgl. S. 71.

Fassen wir zusammen: Wir sind überzeugt, daß das Sollenserlebnis des sinnenden, des schaffenden und des handelnden Menschen in Theorie, Praxis und Sittlichkeit als überpersönliche, objektive Forderung mit der Richtung auf das Echte empfunden wird. Insofern ist der Mensch „gut". Aber die Wertungen des Kulturmenschen durchkreuzen sich mit den unbeherrschten Trieben des Naturmenschen und sind z. T. stark getrübt. Nicht die Gesellschaft ist schlecht (vgl. in

dieser Hinsicht Rousseau und den Kreis um Hamann, Herder, J. Möser und Lavater), sondern erst in den Gegensätzlichkeiten der Gesellschaft zeigt sich der Individualismus des einzelnen; in der Einsamkeit würde er auf keine Widerstände stoßen. Wegen dieser Widerstände muß sich der „gute Mensch" behaupten, nicht durch *non-violence,* sondern durch kraftvolles Handeln *für* den andern. Auf diese Weise vergilt er Böses mit Gutem! —

b) Der Volksstaat nach *innen.* Man hat in den letzten Jahren recht viel von staatsbürgerlicher Erziehung gesprochen, auch ohne das Wesen des Kulturstaates einigermaßen zu bestimmen. Uns bedeutet der Staat eine Idee. Wie jedes Individuum nach Wilhelm v. Humboldt eine in der Erscheinung wurzelnde Idee ist, so auch der Staat. Diese Idee heißt es bewußt zu erfassen und der Verwirklichung entgegenzuführen: Verwirklichung der Humanität, also nicht bloß die Erzeugung von Kulturgütern, wie man in unserer materialistischen Zeit beinahe als selbstverständlich annimmt. Denn auch die Produktion von Wertobjekten dient schließlich immer der letzten Aufgabe, der Menschenbildung, der Entfaltung geschlossener Persönlichkeiten. Darüber hinaus ist die Aufgabe des Staates: die Vollendung der *Menschheit.* Das ist sein Ziel nach außen, wie wir gesehen haben.

Alles Kulturschaffen im Staate kann *unmittelbar* auf die leibliche und seelische Sorge für den Menschen, den Staatsbürger hinauslaufen: die Erzeugung, die Verarbeitung und Verteilung der Nahrung auf dem Lande (Ackerbau, Viehzucht) und in der Stadt (Fabriken, Kleinbetriebe, Handel, Speisehäuser usw.), Parkanlagen und alle Arten hygienischer Einrichtungen (Schwimmhallen, Krankenhäuser usw.); weltliche und geistliche Bildungsstätten (die verschiedenen Arten von Schulen, Musikhallen, Museen usw.) und dergleichen mehr.

Alles Wirken objektiver Güter der Wissenschaft, der Kunst, des praktischen Lebens, also die Abfassung und Herstellung von Büchern, das künstlerische Gestalten auf dem Gebiete der Musik, der Malerei usw., die Herstellung praktischer Gebrauchsgegenstände (Werkzeuge, Verkehrseinrichtungen, Häuser und ihre Ausstattung usw.) — alles dies dient *mittelbar* der Förderung der Menschen und der Steigerung ihrer Leistungsfähigkeiten! Das sind die Unterlagen, die Voraussetzungen ihrer geistigen Wechselwirkungen.

Der Staat selbst „befiehlt" und „macht" diese Geistigkeit nicht. Er kann nur die Voraussetzungen für die berufliche Erziehung und für die Steigerung unseres Menschentums schaffen, kann Anregungen geben und im übrigen Freiheit lassen, wie J. St. Mill so scharfsinnig ausgeführt hat. Freiheit des Handelns und Freiheit der Rede, soweit

die Freiheit nicht zur Willkür wird und das Staatswohl offensichtlich untergräbt! So wird jede Erstarrung vermieden, die Evolution gesichert, die Revolution, d. h. die Gewalt, vermieden — im Sinne der vom Freiherrn vom Stein begründeten Selbstverwaltung, d. h. im Sinne echten Führertums. Enthält sich der Staat jeglicher Bevormundung und Gängelei, so wird von einer „Reichsverdrossenheit" keine Rede sein können. Der Staat ist also weder Nachtwächterstaat noch Tyrann. Er ist eine Verwirklichung des Machtverhältnisses, und der Führer kennt immer die Grenzen seines Wirkens.

Diese Auffassung vom Führertum des Staates ist weit entfernt von abtötender Gleichmacherei. Jede Klasse, jeder Beruf arbeitet in seiner Weise an der Verwirklichung der Staatsidee und dient so dem Ganzen. Dann herrscht das Autoritätsprinzip, Autorität nicht als Bevormundung oder überhebliches Herrentum verstanden, sondern als echtes Führertum. Derartige Differenzierungen gehören zum Wesen des staatlichen Gesamtbewußtseins, wie auch jeder Bundesstaat, die Gliederung der Kirche, des Heeres, des Beamtentums, jeglichen wirtschaftlichen Unternehmens nur durch die Spannungen abgestufter Machtbezirke zur höchsten Leistung emporgeführt wird. Es ist daher Franz Oppenheimer voll zuzustimmen, wenn er das größte Gewicht auf die Feststellung legt, daß alle Staaten „hierarchisch in erbliche einander über- und untergeordnete Dauergruppen" gegliedert sind (Jahrbuch für Soziologie I). Othmar Spann betont desgleichen in seinem Werk „Der wahre Staat" die Bedeutung der (ständischen) Gliederung. Die Klassen werden also bleiben, gewaltsame Klassenkämpfe gehören aber nicht zum Wesen des Staates. In Deutschland wird man sich auch hoffentlich nicht mehr den unsittlichen Luxus leisten, ganze Gesellschaftsklassen in die Negation zu drängen.

Zum Wirken der Macht tritt das Werk der Liebe. Der Volksstaat ist tief verwurzelt in dem irrationalen Gefühlsleben der Volksgemeinschaft. Wie in der Familie, so quillt auch im Staatsleben der Geist herzlicher Verbundenheit aus dem Kollektivbewußtsein des Ganzen, aus der Volksgesinnung, dem Volksgefühl. Hier liegt die Quelle aller charitativen Einrichtungen und Handlungen, das Verstehen und Schaffen in Liebe und Güte. Und wie das echte Machtverhältnis alle Staatsbürger zum Gipfelpunkte ihres Könnens emporträgt und dieses Verhältnis fördernd auf andere Staatsverbände überstrahlt, so umfaßt das Liebesverhältnis über die staatlichen Grenzen hinaus in immer weiteren Kreisen die gesamte Menschheit. Das ist das Wesen des nationalen Staates, der Staatsnation. Im ausgeprägten Bewußtsein seiner Würde, seiner besonderen Eigenart und Kraft, im Geiste der Achtung und

Liebe ist der Kulturstaat Herrscher und Diener zugleich am hehren Werk der Humanität. Zu dieser Pflicht ernster Verantwortlichkeit ist jeder Staatsbürger zu erziehen, zum berechtigten Stolze auf die Vergangenheit seines Volkes, zur kraftvollen und liebevollen Mitarbeit an den Aufgaben seines Staates und der Menschheit. Nach dieser Auffassung ist der Volksstaat kein Durchgangsstadium zum Weltstaat, sondern wie die Familie eine überzeitliche Urform menschlicher Gesellschaft.

Der Staat bedeutet aber dem ungebundenen Volkstum gegenüber Regelung und rationale Bindung. Dies geschieht durch Verwaltung und Rechtssetzung sowie durch Konvention. Der Staat hat im Innern volle Suprematie; er gibt Gesetze, sorgt für ihre Durchführung, und die Sitte der „Gesellschaft" tritt ergänzend hinzu.

Das positive Recht steht als solches wohl dem einzelnen gegenüber und bedeutet für ihn somit Gewalt. Das Eigenartige des auf die Rechtsidee gerichteten Staates ist aber, daß das gesetzte Recht vom Volke nicht als unabänderliches Schicksal dumpf hingenommen wird, sondern daß sich jeder berufen fühlt, an seiner Ausgestaltung und Weiterbildung mitzuarbeiten. Das gleiche gilt für die Konvention. Der geordnete Staat ist nicht Polizei- und Obrigkeitsstaat; es sollte vielmehr dahin kommen, daß jeder im stolzen Bewußtsein seiner Verantwortlichkeit der Meinung ist: l'État c'est moi. Das wäre echtes Führertum. So wird die rationale Strenge des Buchstabengesetzes erfüllt und zugleich überwunden durch ein urwüchsiges, ungezwungenes, gesundes Menschentum.

Das Parlament, beruhend auf dem Prinzip der Majorität, der Gleichmacherei, bedeutet das unverantwortliche Reden analytischer Politiker, die immer nur den Teil, nie das Ganze sehen und in peinliche Verlegenheit kämen, ihre Grundsätze, die die Wähler wohl bei der Stange halten, in die Wirklichkeit umzusetzen. Das ist die atomistische und mechanistische Anschauung des herrschenden Individualismus und Positivismus. Der heutige Parlamentarismus, namentlich in Deutschland, trägt alle Kennzeichen des Rationalismus. Er bedeutet erstens verstandesmäßig-kritische Stellungnahme statt des unmittelbaren Glaubens an Menschen und ihr Wirken; zweitens ist er erstarrte Regelung statt ursprünglicher Wechselwirkung von Mensch zu Mensch. Der Gedanke der Gemeinschaft bedeutet dagegen Führerschaft, Macht und überdies auch Güte. Dem entspricht eine Regierung, die die letzten Notwendigkeiten des Staatswohles, die rechtverstandene *volonté générale* einsieht und auch gegen den Willen der Masse, gegen die *volonté de tous* durchzusetzen wagt. Ein Ausschuß ernster, durchge-

bildeter Persönlichkeiten der verschiedensten Berufsarten mag dieser Regierung zur Seite stehen und die Regierenden zum Teufel jagen, wenn sie falsche Propheten sind.

III. Der deutsche Mensch, Okzident und Orient

Jedermann ist allzu geneigt, in sich und den Menschen seiner Umgebung das Prototyp des Menschen zu sehen. Das ist besonders gefährlich für den Erzieher. Das Wunschbild, das er sich von dem idealen Menschen entwirft, trägt die Züge seines Kulturkreises. Die Enge und Einseitigkeit seiner Anschauungen kommt ihm erst zum Bewußtsein, wenn er sich die verschiedenen Lebensformen europäischer Lebensgestaltung vor Augen führt. Betroffen horcht er aber auf, wenn er plötzlich hört, daß Inder und Ostasiaten von den „Barbaren des Westens" sprechen, immer wieder die tiefstehende Barbarei Europas ablehnen. Sollte wirklich etwas Wahres daran sein?

Wir haben bisher vom Menschen schlechthin gesprochen. In einer kulturphilosophischen Betrachtungsweise haben wir abgesehen von allen besonderen geschichtlichen Ausprägungen des Menschentums und der Grundverhältnisse der menschlichen Gesellschaft. Fragen wir nun nach der Grundhaltung „des" deutschen Menschen, so taucht sofort die Gegenfrage auf: Läßt sich „der" deutsche Mensch überhaupt begrifflich erfassen? Jedes Volk ist allerdings eine Mischung verschiedener Rassen; es breitet sich über weite Flächen aus, die sich in den meisten Fällen nach dieser oder jener Richtung verschoben haben; im regen Austausch geistiger Güter weist es im Laufe der verschiedenen Jahrhunderte in den verschiedenen Gegenden recht verschiedene Aspekte auf — und doch trägt der Volkscharakter, nachdem er sich im Laufe der Zeit mehr und mehr gefestigt hat, eine ganz bestimmte Struktur. Wir fragen also nach den letzten Kräften der Gesamtkulturen, nach der Einheit ihres Sinngehalts, auf der sich dieses oder jenes Volkstum aufbaut. Dieses Problem ist von der in letzter Zeit viel umstrittenen *didaktischen* Frage eines Kultur*unterrichts* wohl zu trennen.[3] Ich verweise auf die Literaturangaben in meiner Methodik.[4]

---

[3] Ich weise hin auf die Arbeiten Th. Litts, K. Beyers, E. Webers, L. Einschütz' und M. Havensteins u. a. in der „Erziehung" und im „Deutschen Philologen-Blatt".

[4] Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts, Bielefeld und Leipzig, 2. Aufl. 1925, S. 338 ff. Dazu Bergmann, Geschichte der deutschen Philosophie I (Die deutsche Mystik), Breslau 1926, und Oskar Kraus, Der Machtgedanke und die Friedensidee in der Philosophie der Engländer, Leipzig 1926.

Wir wollen zunächst versuchen, die Grundlinien des englischen und des französischen Volkscharakters zu entwerfen. Diesen Lebensformen wollen wir dann den deutschen Menschen in seiner allgemein-empirischen Ausprägung gegenüberstellen. So werden wir das, was wir sind, um so schärfer erfassen und auch das um so klarer verstehen, was wir sein *sollen,* unsere ureigenste Idee. Denn es kann nicht unser Ziel sein, fremdes Sein sklavisch und äußerlich zu übernehmen, sondern zu dem zu werden, was wir der Idee nach sind. Der „deutsche Mensch" selbst tritt aber als solcher nirgends in die Erscheinung, denn wir sind trotz aller Übereinstimmungen wiederum auch alle verschieden und sollen es sein! Wir wollen uns daher der Mannigfaltigkeit und der unendlichen Spannungen innerhalb jedes Volkstums vollauf bewußt bleiben, der Irrationalität jeder persönlichen und überpersönlichen Individualität, an allen empirischen Ausprägungen des geschichtlichen Lebens aber doch die charakteristischen Grundlinien der verschiedenen Typen möglichst scharf herausarbeiten.[5]

1. Der *Engländer* fühlt sich der Natur eng verbunden. Sobald er irgend kann, enteilt der Großstädter dem Getriebe der Kontore und Fabriken *(week-end!),* nicht um durch Wälder und Felder zu schweifen wie der ruhelose Deutsche, sondern um an dem Busen der Natur zu ruhen (Fischen und Angeln, *camping).*

a) Als Kulturmensch ist der Engländer wie der Amerikaner der Mann der Praxis im Schaffen, noch mehr im Handeln. Das ökonomische Prinzip der Kraftersparnis, für den Geschäftsmann das Prinzip der Zeitersparnis beherrscht das öffentliche Leben; doch ist der Grundsatz der Elisabethanischen Zeit: *time is money* der Bequemlichkeit neuerer Zeit mehr und mehr gewichen. Auf das Nützliche und Praktische ist die Wissenschaft gerichtet: Pragmatismus (Bacon, Hobbes, W. James, J. Dewey) und Utilitarismus (J. Bentham, J. St. Mill). In der Kunst wird die tief im Herzen des Volkes schlummernde und besonders in der Literatur, früher auch in der Musik, hervorbrechende Phantasie *(imagination* bzw. *fancy)* von der Nüchternheit des Alltags hart bedrängt. Das praktische Leben ist mit gesundem Menschenverstand auf die bequemsten, aber recht starren Formen gebracht. Straßentracht und Gesellschaftskleidung der Männer *(morning-dress, evening-dress),* Tischsitten und Umgangsformen usw. — alles ist auf den praktischen Gebrauch zugeschnitten. Praktisch ist auch die Weltanschauung des Engländers: Bewähre dich als den Auserwählten Gottes, schaffe zu Gottes Ehre und zum Wohl des Landes, breite die englische Kultur über die Erde aus zum Segen der Menschheit (Imperialismus!), so

[5] Vgl. H. Freyer, Theorie des objektiven Geistes, 1923, S. 103 ff.

wird es dir wohlgehn. Auf diese Weise wird das Alte Testament, Calvins Lehre und der Puritanismus in die Praxis umgesetzt. Wird doch nach der Überzeugung der Calvinisten und Puritaner das Fortkommen im Beruf zum äußeren Zeichen göttlicher Gnade.

Als Praktiker ist der Engländer kein Freund abstrakter Theorien, sondern achtet die konkrete Tatsache. Alles geschichtlich Gewordene wird ehrerbietig gehütet und bewahrt, draußen in den Kolonien und daheim im eigenen Lande (Sitte, Verwaltung, Recht, Kirche, Erziehungswesen, Sprache usw.). So geht ein konservativer Zug durch die gesamte Lebensführung des Engländers.

b) Neben diesem auf das Praktische gerichteten Grundzug steht der Wille zur Macht, das Streben, sich durchzusetzen im kleinen Kreise und in der Welt (Imperialismus). Der Engländer ist einerseits Individualist. Daher das Streben nach Freiheit und die demokratische Tendenz neben der oben erwähnten konservativen Grundhaltung. Der Engländer hat großen Sinn für Humor; dieser wird ebenso wie der volkstümliche Hang zur Rührseligkeit gesellschaftlich in Schranken gehalten. Beim Amerikaner, dessen Typ sich jetzt erst zu befestigen beginnt, findet eine gesteigerte Sentimentalität ihren elementaren Ausdruck in tatbereiter Hilfe für den Nächsten. Der Engländer ist nicht der Gesellschaft zugewandt und kümmert sich mehr um sich als um andere. Er ist selbstbeherrscht, korrekt und zwanglos und hält auf Anstand in der Selbstdarstellung. Ausdruck seines individuellen Persönlichkeitsideals ist die Idee des Gentlemans, der geschlossenen und unabhängigen Persönlichkeit des Führers, besser des Herrenmenschen, der schließlich vor keinem Mittel zurückschreckt und sich gewaltsam, statt machtvoll, durchsetzt.

Andererseits steht neben der Betonung der eigenen Persönlichkeit, neben dem Einzelindividualismus noch der Gruppenindividualismus. Man schließt sich in der Familie, in Klubs, in Sekten, in vornehmen Hotels, Gesellschaftsreisen usw. enger aneinander und sondert sich ab von anderen. Auch der Sport verläuft in den Formen gesellschaftlicher Betätigung.

Schließlich bildet das ganze Volk eine große Gesellschaft, die sich ihre eigene Sitte gibt und treu bewahrt. Man liebt nicht die Eingriffe des Staates, den Zwang des Gesetzes, man unterwirft sich freiwillig den festen Bindungen der Konvention, die das eigene Freiheitsbewußtsein weniger bedrücken. Infolgedessen ist das gesellige Zusammenleben Englands bis ins kleinste von der Gesellschaft selbst geregelt. —

2. Der *Franzose* zeigt eine wesentlich andere Struktur.

a) Er ist der *Theoretiker*. Er erfaßt nicht in synthetischer Zusammenschau das Wesen der Dinge, sondern er bedient sich der Analyse, der Abstraktion. All sein Drängen geht auf Methode, auf Klarheit des Gedankens und der Darstellung. „*Je ne vois qu'une règle: Être clair. Si je ne suis pas clair, tout mon monde est anéanti* (Stendhal).

Alle rein geistigen Beziehungen zwischen dem Subjekt und den Dingen, alle gesellschaftlichen Wechselwirkungen zwischen Subjekt und Subjekt werden in das Gebiet der Theorie hineingezogen und Gegenstand wissenschaftlicher Analyse. Daher ist die Periode des Rationalismus, der *raison,* wie das Zeitalter der Aufklärung die Blütezeit des französischen Geistes: Descartes, Bayle, Montesquieu, Voltaire, die Enzyklopädisten wurzeln in diesem Boden. In der Kunst, namentlich in der Literatur, nimmt die Theorie eine beherrschende Stellung ein. Wenn sich auch romantische Regungen nach Zeiten großer Erschütterungen immer wieder mit Gewalt Bahn brechen, so werden sie doch unbewußt und bewußt zurückgedrängt. Solche Literaturgattungen, die Gelegenheit geben zur Analyse seelischen Geschehens des eigenen oder fremden Lebens treten immer wieder in den Vordergrund: Briefe, Porträts, Fabeln, Memoiren, Maximen. Ebenso sind Dramen, Romane, auch lyrische Gedichte bevorzugt als Analysen eines seelischen Theorems. Der Roman wird zum Gedankenexperiment (*le roman expérimental),* das Drama die anschauliche Analyse eines abstrakten Begriffs, einer Leidenschaft, einer Tugend oder eines Lasters! Der klare Aufbau, die übersichtliche Gedankenführung, die Symmetrie der Rede und Gegenrede sind wesentliche Bestandteile des Dramas. Die literarische Kritik, die Analyse des Kunstwerks, namentlich der Sprache, ist von einer Reihe hervorragender Literarhistoriker bis zur Vollendung getrieben worden. Expressionismus und Impressionismus, Kubismus und Futurismus haben in Frankreich ihre Heimat oder werden dort mit Begeisterung aufgenommen und theoretisch begründet.

Ebenso ist der Franzose der Theoretiker der Praxis. Er ist immer noch *cupidus novarum rerum* oder, wie man jetzt sagt, Progressist, Evolutionist. So gestaltet er das Alte immer wieder neu, namentlich wo es sich um Eleganz, Geschmack und Verfeinerung der gesellschaftlichen Lebensform handelt. Der Pariser erfindet immer wieder andere Moden, der französische Koch ersinnt neue Gerichte und Aufmachungen.

Auch die Wechselwirkungen des sozialen Lebens werden der Theorie unterworfen. Der eigentliche Begründer der modernen systematischen Soziologie ist A. Comte. Schlagwort und Theorie bestimmen das politische und gesellschaftliche Leben. Militarismus und Sozialismus, die

Action Française und der *Sillon,* Konservativismus und Fortschritt, Zentralismus und Regionalismus: alle Theorien finden eifrige Anhänger und Verfechter.

Auf dem Gebiete des religiösen Lebens neigt man nicht einem verschwommenen Mystizismus zu, sondern dem durch das Fegefeuer der Scholastik gegangenen Katholizismus, nicht dem Protestantismus mit seiner Unausgeglichenheit und Spannung zwischen Glauben und Wissen, sondern dem Katholizismus, der diesen Gegensatz zum klaren Ausgleich gebracht hat.

Der Franzose bleibt bei der Theorie nicht stehen. Er strebt danach, das gesamte Leben der Theorie gemäß zu ordnen und zu *regeln.* Das öffentliche Leben wird in der Hauptstadt und in der Provinz, in den Städten und auf dem flachen Lande nach denselben Grundsätzen, nach einem einheitlichen Schema vereinfacht. Diese Überzeugungen sind weniger Ideen als *Theorien,* die das individuelle Leben nivellieren: allgemeine Systeme und Typen. Der Franzose schreckt zurück vor der unübersehbaren Mannigfaltigkeit des Individuellen. Das Einmalige muß sich dem Schema einordnen und sich ihm fügen. Und in der Durchführung der Theorie kennt die entflammte Leidenschaft keine Grenzen, keine Schonung. Auch im Privatleben handelt er nach einem festen Schema: Mäßigkeit, nüchtern-verstandesmäßige Wahl der Lebensgefährtin, beschränkte Kinderzahl, einfache Lebensführung und fleißiges Sparen für einen ruhigen Lebensabend.

So wird das gesamte Leben kritisch verstandesmäßig durchleuchtet und geregelt. Alles Irrationale wird verbannt und muß der rationalen Ordnung weichen.

b) Zu diesem Grundzug französischen Wesens tritt eine ganz andere Geistesrichtung: der Sinn für *Rhythmus und Harmonie,* für Formkultur und Anmut, eine naive Natürlichkeit trotz aller Überfeinerung des Kulturmenschen. Der Franzose ist der Mensch der Gesellschaft; er mag nicht allein sein. Die Salons des 18. Jahrhunderts geben uns davon ein typisches Bild. Während der Anstand des Engländers auf die Darstellung des eigenen, in sich geschlossenen Ich zurückweist, geht die Selbstdarstellung des Franzosen auf den anderen, auf die Gesellschaft. Das ist der Sinn der Höflichkeit. Der leichte Witz geistvoller Plauderei nimmt gern eine ironische Wendung. Im individuellen Leben des Franzosen, der Französin, des Parlamentariers, des *conférencier,* kurz im häuslichen Kreise und im Beruf, spielt die selbstgefällige Wirkung auf den anderen, das Auftreten, der Persönlichkeitskult, die Pose eine große Rolle. Im kollektiven Volksbewußtsein der Staatsbürger steht nicht der sachliche Gedanke eines machtvollen Staates

im Vordergrund, sondern das persönliche Moment selbstbedachter Eigendarstellung im Rahmen des Ganzen: *la gloire*. —

3. Der *Deutsche* ist weder der Mensch der abstrakten Theorie noch der gefälligen Selbstdarstellung wie der Franzose. Ihm liegt nicht die nüchterne Praxis noch das Herrentum des Engländers.

a) Er ist den Dingen und Menschen abgewandt, seiner Innerlichkeit zugekehrt. Seine Sehnsucht geht zurück in die Tiefe, zu den „Müttern", und von da über diese Welt hinaus in die Unendlichkeit. Als Philosoph ist er Metaphysiker und als solcher subjektiv-idealistisch gerichtet; als religiöser Mensch ist er Mystiker (Meister Eckart) und sucht ein inniges, persönliches Verhältnis zu seinem Gott. Nicht in der Abstraktion und Analyse vermag er das Wesen der Dinge zu ergründen, sondern in der Gesamtschau, in der Spekulation und Intuition. Das gilt für die Philosophen der Romantik so gut wie für den Künstler, für Goethe, Bach und Beethoven, Dürer und Holbein, die alle in ihrer Weise mit dem Weltgeist, dem Weltsinn gerungen haben. Kennzeichnend ist auch die Art, wie der Deutsche auf die Geistesschöpfungen fremder Länder geantwortet hat: der Scholastik, Renaissance und Aufklärung hat er seine Mystik, seine Naturphilosophie bzw. die religiöse Bewegung und seine Romantik entgegengestellt — trotz eines Albertus Magnus, Erasmus, Lessing und anderer. Auf dem Gebiete der Kunst ist er der Mensch des Sturmes und Dranges und der Romantik. Seine ungebundene Phantasie schweift über Zeiten und Räume hinweg in unbekannte Fernen. Im Kunstwerk erstrebt er weniger die ausgeprägte Form, sondern ihn beschäftigt vielmehr die Innerlichkeit des Erlebens, die unüberwindliche Spannung zwischen Wirklichkeit und Ideal. Er geht nicht wie der Franzose auf Herausstellung des empirischen Allgemeinbegriffs, sondern auf die Gesetzlichkeit der individuellen Idee. Daher sind wir ethisch die unverbesserlichen Schulmeister der Welt, im praktischen Leben aber mehr konstruktiv, mehr organisatorisch tätig. Der Deutsche schaut und schafft als Mensch und Künstler nicht den ewigen Typus, die klassische Form der Ausgeglichenheit und Ruhe, sondern beugt sich in Verehrung vor dem Einmaligen, dem Besonderen, dem Werden, dem differenzierten Leben, das sich in immer neuen Formen einzigartig offenbart.

b) Diese Form des Individualismus entbehrt daher auch im Verkehr der Menschen der festen, starren Formen, was — neben einer gewissen Schwerfälligkeit — sowohl gesellschaftlich als auch besonders politisch gänzlich falsch verstanden und mitunter peinlich empfunden wurde. Die gesellschaftliche Bindung geschieht weniger durch Konvention als durch das Recht und die Idee der Pflicht (Kant!),

die beide dem Deutschen, der sich freiwillig einordnet, keinen Gegensatz bedeuten.

Dazu kommt die rastlose Dynamik seiner Seele. Sie hat der deutschen Philosophie ihren Stempel aufgedrückt: von Denkern wie Leibniz, Herder, Goethe, Kant, den Philosophen der Romantik, Schopenhauer, Nietzsche bis auf die großen Richtungen unserer Zeit. Diese Dynamik ewigen Werdens läßt auch den praktischen Menschen, den Menschen in der Gesellschaft nicht zur Ruhe kommen. Es hängen also seine Ergänzungsbedürftigkeit, sein Universalismus, seine Sehnsucht nach Ausgeglichenheit und Harmonie, das Gefühl unvollkommener Selbstdarstellung, seine Haltlosigkeit und sein Mangel an Selbstbewußtsein eng miteinander zusammen.

Dies ist der empirische Kern seiner Geisteshaltung. Dann ist die seinem Wesen völlig entgegengesetzte Aufklärung (späterer Ausprägung) über ihn hereingebrochen und der westeuropäisch-amerikanische Materialismus mit seiner Zersetzung, seiner seelenlosen Öde und Erstarrung. Und das Zeitalter der Maschinen mit seiner Unrast hat die eigene Unruhe ins Unermeßliche gesteigert. Der eigenartige Individualismus schlägt, wie überall im Abendlande, in den Utilitarismus um, die angeborene Liebe zur Tätigkeit, zur Arbeit ist ausgeartet zum Erwerbssinn materieller Güter. Nach dem unglückseligen Verlauf des Krieges haben seine Feinde hier angeknüpft und den Deutschen zum Arbeitssklaven der Welt gemacht. Das bedeutet das Ende froher Lebensführung, die Beeinträchtigung inneren Wachstums und Aufstiegs. Die deutsche Seele ist in den Staub gestoßen, ihr Körper ist entkräftet und zerschunden; ihre Schwingen vermag sie nicht mehr zu entfalten: Kulturkrisis!

4. Diesen allgemeinen Zusammenbruch europäischer „Kultur“ und im besonderen des deutschen Volkstums werden wir noch klarer erkennen, wenn wir uns die Geisteshaltung des *Orientalen* vergegenwärtigen und sie der abendländischen gegenüberstellen. Da die islamische Welt nach Graf Keyserlings und C. H. Beckers Ansicht zur europäischen und nicht zur asiatischen Welt gehört, halte ich mich an die indische Weltanschauung und ziehe hier und da den ostasiatischen Kulturkreis heran. Wendet man doch der Pflege indisch-ostasiatischer Seelengemeinschaft besondere Aufmerksamkeit zu (Rabīndranāth Tagore, Kōzui Ōtani), trotz der Verschiedenheiten der Sprachen und Sitten.

Es liegt im Sinne dieser Arbeit, wenn ich mich viel weniger an die empirische Seinsgestalt des im Kastenwesen befangenen Inders halte, sondern ihn so darstelle, wie er sich in dem uralten und ewig neuen

Volksbewußtsein seiner Dichter und Denker malt.[6] Ist doch die Fülle der historischen Ausprägungen indischen Wesens in seiner unendlichen, räumlichen und zeitlichen Mannigfaltigkeit kaum übersehbar, zumal für den ganz andersartigen Europäer.[7]

Die Geisteshaltung des *indischen* Menschen. In intuitiver Schau sucht er die Umwelt zu erfassen. Die Sehnsucht nach Weltverständnis, nach Wahrheit des Innenlebens ist der Grundzug seines Wesens. Immer wieder stoßen wir auf das Ringen nach den letzten Geheimnissen und auf das Bestreben, das tiefste Wesen der Dinge zu erfassen, z. B. in den älteren und jüngeren Upanisaden. Das große Thema ist die Frage nach dem Verhältnis der eigenen Seele zur Allseele, von Eros und Logos! Dieses ewige Suchen und Fragen gemahnt uns stark an einen Grundzug der älteren nordgermanischen Dichtung, trotzdem hier die Fragestellung eine ganz andere ist.

a) Das *Wahrheitsstreben* des Inders geht in zweifacher Hinsicht über die individuellen Bestimmtheiten der Erscheinungswelt hinaus.

Überall sucht man das Ganze als Einheit, das Überindividuelle, das Allgemeine der Dinge zu ergründen. In der wissenschaftlichen Forschung wird die Einheit des Lebens gewahrt; Erkenntnistheorie und Ethik, Wissenschaft und Kunst, Geist und Materie, das Kosmische und das Individuelle fließen ineinander über, wie auch primitive und hochentwickelte Vorstellungen einander durchkreuzen. Wenn die nebeneinander und nacheinander erscheinenden Gegenstände der Umwelt als gleichwertig betrachtet werden, so stehen auch die Forschungsgebiete

---

[6] Vgl. Betty Heimann, Zur Struktur des indischen Denkens, Kantstudien XXX (1925), S. 1 ff., dazu die Ergänzungen in den Kantstudien XXXI (1926), S. 549 ff.; Otto Strauß, Indische Philosophie, München 1925; Graf Hermann Keyserling, Philosophie als Kunst, und Das Reisetagebuch eines Philosophen, beide: Darmstadt 1920; H. v. Glasenapp, Brahma und Buddha, Berlin 1926; Willi Kobe, Mahātma Gandhi's Welt- und Lebensanschauung, Hamburg 1925; C. H. Becker, Islamstudien I, Leipzig 1924; J. J. M. De Groot, Universismus, Berlin 1918; Ku Hung-Ming, Der Geist des chinesischen Volkes und der Ausweg aus dem Krieg, Jena 1917; Rudolf Eucken-Carsun Chang, Das Lebensproblem in China und in Europa, Leipzig 1922; Richard Wilhelm, Kung-tse (Konfuzius), Leben und Werk, sowie Lao-tse und der Taoismus, beide: Stuttgart 1925; Chinas Gesellschaftsstruktur, Jahrb. f. Soziologie III (1927), S. 337 ff.; E. V. Zenker, Geschichte der chinesischen Philosophie I, Reichenberg 1926; M. Chiu, Kritische Betrachtung über Lau-tsze und seine Lehre, Dissertation, Berlin 1911; H. Überschaar, Die Eigenart der japanischen Staatskultur, Leipzig 1925; J. Witte, Die ostasiatischen Kulturreligionen, Leipzig 1923; Lafcadio Hearn, Das Japanbuch, Frankfurt a. M. 1923.

[7] Ich bin den Herren Professoren K. Geldner (Marburg) und M. Winternitz (Prag) zu aufrichtigem Dank verbunden für Anregungen auf diesem Gebiete, wo ich selbst nicht unmittelbar aus den Quellen zu schöpfen vermochte.

gleichwertig nebeneinander, durchschlingen sich wohl, stufen sich aber nicht ab in der Einheit eines Systems mit scharfer Überordnung und Unterordnung der einzelnen Glieder. Auch in der Mathematik verfolgen wir die Reihenbildung statt des geschlossenen Systems; die Zahlen stehen gleichberechtigt nebeneinander. Methodologisch wird eine scharf analysierende Begriffsbildung vermieden; die anschauliche Darstellung des Ganzen als Einheit wird bevorzugt. Die Logik geht weniger auf scharfe Begriffsbildung als auf Veranschaulichung mittels aneinander gereihter Beispiele oder durch Erläuterung nebeneinander gestellter Synonyma. So stoßen wir immer wieder auf die Reihenbildung, die sich, ähnlich wie im Mittelalter des Abendlandes, als das orientierende Prinzip erweist. Definitionen treten erst ganz spät auf. In dem späteren Buddhismus steht die Neigung zu logischer Ordnung neben dem älteren Verfahren. In der Dichtung sind zahlreiche Vergleiche zu immer neuer Veranschaulichung außerordentlich beliebt, wie ja auch der Verkehr mit den Göttern im rituellen Kultus der Opferhandlung zur anschaulichen Darstellung kommt. Demgemäß wird auch die klare und scharfe Deduktion und Induktion gemieden und der Beweis durch die Anschauung geführt. Selbst in der Mathematik steht die Anschaulichkeit der Figur für den diskursiven Beweis.

Das größte Geheimnis ist der Mensch. Auch hier geht die Wahrheitssehnsucht auf das Überindividuelle, Ātman bzw. Dharma, das Ewige des eigenen Ich und aller Menschen, der Tiere und Pflanzen, schließlich auch des Unbelebten. Durch den Ātman ist das eigene Selbst dem Brahman, dem All, dem Weltprinzip verbunden.

Das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit mit der Natur wird vom Chinesen im ethischen Sinne, von den Japanern ästhetisch-mystisch erlebt. Nach Laotse ist Tao der letzte Urgrund alles Seins. Der Lebenskeim wandelt sich in Pflanzen, Tieren und Menschen und kehrt wieder in das Tao zurück. Höher als alle Erkenntnis steht die namenlose Einheit mit dem Tao. Anders der lebensfreudige Japaner: er fühlt sich wesenhaft der sonnigen Mutter Natur verbunden. Sein letztes, übermächtiges Verlangen ist der Wunsch, im Schoße der Natur aufzugehen.

Die Beziehungen zwischen dem Ātman und dem Brahman können nach indischer Anschauung mit den Sinnen nicht erfaßt werden; sie sagen uns nur etwas über das augenblickliche Sein des Individuellen. Die Vielheit der empirischen Welt ist ja nur Schein, die Einheit des Absoluten ist die einzige Realität. Erst später spielt die sinnliche Wahrnehmung neben der Schlußfolgerung, Überlieferung und sprach-

lichen Mitteilung (!) eine Rolle. Ebenso ist das *Denken* unzureichend; es geht nur auf das Analytisch-Abstrakte, auf den Teil, nicht auf das Wesen und das Ganze. Der indischen Kunst ist der Realismus abendländischer Prägung ganz fremd, sie hat kein sachliches Interesse an der Natur, wohl aber „am dargestellten Gegenstand, soweit er Bedeutungsträger ist".[8] Darum ist das einzige Verfahren die spontane, mystisch intuitive Schau, die auf theoretischem, sittlichem und religiösem Gebiet in eigenartiger Weise rational unterbaut ist. Im Chinesischen finden wir ähnliche Gedankengänge.

Wir neigen dazu, die Vorzeit orientalischer Völker mit unserem neuzeitlich-wissenschaftlichen Denken mathematisch-naturwissenschaftlicher oder geschichtlicher Art zu vergleichen und ihre Leistungen daher zu unterschätzen. Demgegenüber ist zu bemerken, daß die indische Sprachwissenschaft (Analyse des ältesten Sprachschatzes) an erster Stelle unter den Leistungen aller Völker steht und daß dem indischen Volke in neuerer Zeit selbst hervorragende Naturforscher wie Sir J. C. Bose und Sir P. C. Ray erstanden sind.

Auch in der Kunst sucht der Inder das Wesen der Welt, die Idee. Daher die weit verbreitete Spruchdichtung! Das Streben geht auf Darstellung des Typischen, nicht des Individualen. Die Darstellung weist auch hier die Reihe auf, das Nebeneinander, nicht die nach oben, auf einen transzendenten Gott hinweisende Vertikallinie gotischer Türme.

Neben dem auf das Wesenhafte und die Ganzheit gerichteten Zuge steht das Streben, überall das *Werden* der Dinge zu erfassen und zwar im Hinblick auf das Endziel, die endgültige Ruhe im Ewigen. Die Fülle der Individuationen ist nur der Ausfluß des immanenten und unpersönlichen göttlichen Urgrundes. Die Götter selbst sind vermenschlicht, indes die großen Könige sich als Menschengötter fühlen. Hier offenbart sich der atheistische Grundcharakter indischen Glaubens. Doch weiß auch die spätere Zeit von einem überweltlichen Gott. Und der Glaube an eine unpersönliche Weltseele und einen persönlichen Gott können dann ineinander fließen. Das Absolute wandelt sich ebenso wie alles andere. Der 129. Hymnus des 10. Buches der Rgvedasammlung schildert, wie das Eine sich zum Sein durch innere Erregung erhebt:

„Nicht war das Nichtseiende, noch war das Seiende damals, nicht war der Luftraum, noch der Himmel, der darüber ist. Was regte sich? Wo? In wessen Obhut? Was war das Wasser, das unergründliche, tiefe?

Nicht war da Tod, nicht Unsterblichkeit, nicht war das Kennzeichen von Tag und Nacht. Es atmete windlos das Eine durch eigene Kraft, außer dem war weiter nichts anderes ...

---

[8] St. Kramrisch, Grundzüge der indischen Kunst, Hellerau 1924.

Das Verlangen überkam es (das Eine) zuerst (nach der Entstehung), und dieses war der erste Erguß des Geistes."

Jede relative Individualgestaltung kehrt zurück zur Einheit, in den Urstoff, um dann in einer neuen Gestalt, als Mensch, Tier oder Pflanze aus der Ursubstanz wieder hervorzugehen. Aus dem ewigen Wandel des Einen folgt die Wiedergeburtslehre der älteren Zeit, des Buddhismus und Jinismus; doch sieht die strenge Vedanta das Wesen der Welt nicht im ewigen Wechsel und Werden, sondern findet die Realität allein im Sein. Die dynamische Auffassung, die Vergänglichkeit und das Aufgehen des Individualen in der Einheit offenbart der Theorie nach die Unmöglichkeit von Wertunterscheidungen der verschiedenen Gestaltungen und schließlich die persönliche Sehnsucht des vergänglichen Menschen, aufzugehen im Erlöstsein von allen Leiden im ewigen Urgrund. Das Ziel ist also die endgültige Erlösung von dem Leiden der sich im ewigen Kreislauf vollziehenden Wiedergeburten. Diese Erlösung wird durch die Aufhebung des Karman ermöglicht. Die Lehre vom Karman, d. h. die Wirkung aller Werke über den Tod hinaus, überbrückt das individuale Leben, — sogar die Kasten! Die Taten jedes Menschen werden in den Existenzformen künftiger Gestaltungen im Wandel der sich folgenden Wiederverkörperungen vergolten.

Auch in der wissenschaftlichen Betrachtungsweise herrscht das dynamische, auf das Unendliche gerichtete Prinzip. Wie das Leben vom Ewigen zum Ewigen hinführt, vom Absoluten durch das Relative zurück zum Absoluten, so steht in der Zahlenreihe der Mathematik auch am Anfang die Null als Symbol der Unendlichkeit. In der Logik ist der Übergang der Reihe vom Nicht-Sein ins Geworden-Sein, ins Werden und Anders-Sein von großer Bedeutung. Sprachlich kommt das Prinzip der linearen Anreihung und Weiterbildung des Gedankens in der Wortbildung zum eigenartigen Ausdruck. Die Geschichte läuft auf die Reihenbildung des Einzelgeschehens hinaus (Märchen). So können wir nirgends mit einer eigentlichen Geschichtsforschung rechnen. Doch ist zu bemerken, daß schon die älteste Zeit den Kausalnexus kennt.

b) Was die indische Auffassung der *gesellschaftlichen Wechselwirkungen* betrifft, so tritt

α) das *Machtverhältnis* ganz und gar in den Hintergrund. Wir haben gesehen, daß das eigentliche Machtverhältnis eine Differenzierung innerhalb der Gruppe auf Grund der verschiedenen Wertveranlagungen voraussetzt. Der Sinn des Machtverhältnisses ist die Steigerung der Leistungsfähigkeit von Führern und Geführten. Im wirtschaftlichen Leben spielt dabei der Grundsatz der Arbeitsteilung und die Aus-

nutzung technischer Mittel die erste Rolle. Alles dies ist dem Wesen des indischen Menschen diametral entgegengesetzt. Seine Grundauffassung von der Gleichwertigkeit alles Relativen im Diesseits läßt in der Theorie die Differenzierung der Gruppe ebenso wie die Distanz zwischen Führer und Geführten nicht aufkommen. Die lustvolle Steigerung der Persönlichkeit kann ihm kein erstrebenswertes Ziel bedeuten, denn alles Individuale ist ja nur eine vorübergehende Ausprägung im Flusse der verschiedenen Existenzformen: nicht Herrenmoral, sondern Selbstqual und Fasten, was im jinistischen Mönchsleben besonders hohe Wertschätzung genießt. Das Sinnen und Trachten des Inders ist also nicht auf die Hochspannung eines vollendeten Wirkungszusammenhangs im ruhelosen Schaffen gerichtet, sondern sein Ideal ist der Zustand der Ruhe, des Nirvāṇa. Im Hinblick auf das ersehnte Ziel, auf die Ruhe in der Ewigkeit empfiehlt sich nicht die Steigerung der Leistungsfähigkeit, sondern die Herabminderung der Individualität und ihrer Bedürfnisse: Abwendung von der Welt des Leidens (Buddha), Askese, nicht Macht, sondern Milde. Neben der Forderung pflichtgemäßen Handelns steht das Gebot der inneren Ruhe durch Meditation und Versenkung (Yoga), d. h. durch Unterdrückung der Funktionen der Denksubstanz, die in eine höhere Geistigkeit überzuführen sind. Die *Erlösung* durch Werke wird verworfen; Werke ohne Wissen sind fruchtlos, und erst dem Wissenden winkt die Erlösung. Daher steht die Sehnsucht nach Wahrheit an erster Stelle vor dem Handeln, also auch vor der Liebe. Erst in der Gītā (Mahābhārata) folgt die liebevolle Hingabe an Gott zur Erlösung. Diese theistische Lehre der Liebe hat dann die Anschauungen vieler Sekten befruchtet.

Demgemäß hat der Inder kein inneres Verhältnis zur Technik und Volkswirtschaft. Er kann nicht auf Beherrschung der Natur und ihrer Kräfte ausgehen, da Mensch und Natur ja wesensverwandt sind. So kommt er nicht in Versuchung, den Menschen nur als ein Mittel zum Zweck zu gebrauchen.

Wenn auch das Absolute als das einzig Wahre erlebt wird, so darf doch nicht übersehen werden, daß daneben auch Macht geschätzt wird (vgl. die epische Dichtung!). So dient das Wissen um den geheimen Sinn der Riten und des Brahman nicht nur der Befriedigung des wahrheitsuchenden Menschen, sondern es bringt auch langes Leben, Reichtum, Machtfülle und Förderung nach dem Tode mit sich.

Wesentlich anders ist die *japanische Auffassung* in dieser Hinsicht. Nach der Ordnungsmoral des Konfuzius ist die Beziehung des Oberen zum Unteren dem Ostasiaten und im besonderen dem für diese Lehre sehr empfänglichen Japaner in Fleisch und Blut übergegangen. Dies

Verhältnis wird im Sinne eines echten Machtverhältnisses als gegenseitig verpflichtend empfunden. Es bestimmt den Charakter der Familie und des Staates. Die Familie mit ihrer festen Ordnung, ihrer gepflegten patriarchalischen Tradition, dem ausgebildeten Ahnenkult, ist die Keimzelle des Staates. Überall herrscht fügsamer Gehorsam und selbstverständliche Einordnung in das Ganze. Der Staat ist zunächst Machtstaat. Herrscher und Volk sind untrennbar verwachsen. Jeder einzelne hat das stolze Gefühl der nationalen Würde. Dem japanischen Volk gebührt nach seiner allgemeinen Überzeugung eine Sonderstellung vor allen anderen Nationen. Ist doch der Staat keine irdische Gründung, sondern seiner Entstehung nach eng verbunden mit dem Nationalglauben. Der Schöpfer der japanischen Verfassung, Fürst Itō, sagt in seinem Kommentar: „Der Kaiser ist vom Himmel gestiegen, göttlich und heilig.“ Regierungshandlungen sind Kulthandlungen. Der religiös-ahnenkultische Gedanke der Auserwähltheit hat die ganze Nation durchdrungen und verknüpft sich mit der volkstümlichen Auffassung kriegerischer Unüberwindbarkeit, die wiederum religiös fundiert ist. In vasallischer Treugesinnung, angestachelt durch empfindsamen Ehrgeiz, hat man die größten Kriegstaten vollbracht. Der Schintoismus, auch der japanische Konfuzionismus hat einen hochgespannt nationalen Charakter. Dem religiösen Nationalismus Japans gelang es sogar, dem Buddhismus eine kriegerische Note zu verleihen. So sehen wir, daß der japanische Staat, wenigstens nach innen, die Einheit des Machtverhältnisses verwirklicht; die Götter, der Kaiser, das Volk, die Familie und der einzelne Mensch bilden eine geschlossene Einheit. Diese Einheit ist das allein Wichtige — nicht das individuale Ich!

Wenn man in Japan von alters her dem national-theokratischen Ideal eines starken Staates huldigte, pflegt man in *China* das welttheokratische Ideal des friedlichen Gedeihens der ganzen Menschheit: also auch Einheit nach außen! Kungtse, der praktische Mann der Tat, wirkt auf Ordnung im Kulturleben hin und glaubt fest an Führerschaft, an „Berufene“ und „Heilige“. Er sucht immer wieder den normativen Sinn der Begriffe Vater, Sohn usw. zu ergründen, ihre Sollensform und danach die Wirklichkeit zu gestalten! Laotse dagegen sucht den Sinn der gemeinsamen Natur; er lehrt, wie man auf dem Wege des Wu-Wei (We), des Nicht-Handelns, der Stille und Versenkung zu der Stufe des Heiligen emporsteigt. Durch Enthaltsamkeit, Hungerkuren und Atemübungen kann man schon im Diesseits des göttlichen Wesens teilhaftig werden. Das Wesen des Tao liegt in dem von Dschuangtse gesprochenen Wort: Alle Dinge sind mit mir eins. Tao selbst könnte

man mit „Sinnrichtung" alles Seins wiedergeben. In der Wirklichkeit ist das Tao ausgebreitet als die Welt der Erscheinungen.

Der Chinese ist kein Machtmensch. Während wir Europäer die rastlose Gegenwart der Zukunft zum guten Teil opfern, sieht der Chinese das Leben mehr von der Vergangenheit her; Familientradition und Ahnenkult geben dem Dasein Halt und Festigkeit. Die konservative Denkweise äußert sich in den streng bewahrten Riten und Gebräuchen. In patriarchalischer Gelassenheit genießt der Chinese sein Dasein.

β) Wenden wir uns nun dem zweiten irrationalen Grundverhältnis der Gesellschaft, dem der *Liebe,* zu und zwar, wie es sich im *indischen* Geistesleben gestaltet hat!

Wir haben oben erkannt, daß der Liebende von allen Wertungen der geliebten Person gegenüber absieht. Er gibt sich und schenkt in Liebe und Güte. Der Inder fühlt sich nun, wie der Ostasiate ganz allgemein, als ein Lebewesen neben anderen, neben Tieren und Pflanzen; er ist eins mit der Natur. Alle Wesen sind Ausstrahlungen des einen Urgrundes, gleich wertvoll und gleich heilig. Es bilden sich also nur Gradunterschiede in der Verwirklichung des Brahman heraus. Das Leiden eines Tieres oder einer Pflanze ist so bedeutungsvoll wie das eines Menschen; sind doch ihre Lebensbedingungen und Lebensgestaltungen nur Ausfluß einer ausgleichenden Gerechtigkeit für früheres Unterlassen und Handeln. Diese Schonung aller Wesen ist im Jinismus besonders unterstrichen. Ein kosmisches Allgefühl umschlingt den Menschen mit der ganzen Wirklichkeit, von der er nur ein Teil ist. Der Mensch neigt sich in gleicher Liebe allem, was da lebt; er liebt es des Ātman willen. Der Mensch dient dem Menschen im Mitleiden und in der Liebe. Neben dem Verlangen nach individualer Herabminderung des Machtmenschen steht infolgedessen ganz folgerichtig die Aufopferung des Liebesmenschen. So erklärt sich die Tapferkeit buddhistischer Heerführer für das überindividuale Ganze, und so ist auch die Weltbejahung des Liebesmenschen neben der als Forderung erlebten Weltflucht des Machtmenschen zu verstehen.

Aus der Weltzugekehrtheit des Liebesmenschen folgt auch die Intensität seines Liebeslebens, insofern der Mensch an der unendlichen Fruchtbarkeit der Natur teil hat. Daher die Wärme der indischen Liebeslyrik. Die Verbundenheit des indischen Menschen mit der Natur und im besonderen mit den Tieren findet in der reichen Literatur der Tierfabeln und der Märchen beredten Ausdruck.

Immerhin ist aber, wie wir bereits bemerkt haben, die Liebe nicht der höchste Wert. Ihr fehlt die Innerlichkeit des Abendlandes. Sie

ist Mittel des erstrebten Gleichmuts, in welchem der Meditierende seinen Körper mit Geisteshelle durchdringt, bis er in die „Sphäre des Nichts", ins Nirvāṇa, eingeht.

Auch in den anderen asiatischen Kulturkreisen ist das Gefühl der Verbundenheit sehr stark ausgeprägt. C. H. Becker weist darauf hin, daß der *Islam* Vertiefungen der Beziehungen zwischen Mensch und Mensch kennt, die uns rationalisierten Abendländern erst jetzt langsam zum Bewußtsein kommen. Er erinnert an geistige Filiation, an Lehrverhältnisse, an das Liebesverhältnis zwischen dem Iḫwān, an den im Islam stärker als in Europa weiterlebenden echt griechischen Eros und an die religiös fundierten seelischen Wechselwirkungen der Liebe in der islamischen Welt überhaupt. „Alle diese Verhältnisse werden aber — vielleicht ist das eine Lösung — nicht wie in Europa vom Ich aus, sondern vom Du oder vom Wir aus gesehen; jedenfalls nicht vom rationalen europäischen Ich aus. Das Ich im Sinne des Individualismus ist eine abendländische Entdeckung."

Ähnlich ist es im *Chinesischen* nach Laotses und Kungtses Lehren. Beide lebten zu einer Zeit, die mit den Zuständen im heutigen Europa recht viel Ähnlichkeit hat! Laotse, der Mystiker und Metaphysiker, dessen irrationale Lebenshaltung besonders dem weicheren Charakter Südchinas entgegenkommt, ging auf die Natur, das große Mütterliche zurück; er will den Menschen zur Ruhe führen, zum Wachstum und zur Lebensgestaltung aus dem tiefsten Sinn des Lebens heraus. Er neigt zum ethischen Solipsismus und schätzt im persönlichen Leben nur die sogenannten weiblichen Tugenden: „Ich habe drei Schätze, die ich schätze und hüte; der eine ist die Menschenliebe (Güte), der zweite ist die Genügsamkeit, der dritte ist die Demut (nicht wagen, vornean zu stehen in der Welt)." Im Kriege wird derjenige siegen, der Mitleid hat.

Kungtse (Konfuzius), der praktische Schöpfer einer neuen Weltkultur, will ganz bewußt die Gegenwart organisch mit der Vergangenheit in Beziehung setzen, die Harmonie zwischen Natur und Kultur herstellen und so eine Zukunft anbahnen, da Friede auf Erden herrscht und die rechten Menschen zur Ordnung kommen. Er hat es übernommen, die zerfallende ständische Aristokratie zu ersetzen durch die sittliche Führerschaft der Gebildeten und Gelehrten. Er antwortet auf die Frage, ob es ein Wort gibt, nach dem man das ganze Leben hindurch handeln kann, folgendermaßen: „Die (gegenseitige) Nächstenliebe (oder Gleichheit). Was du selbst nicht wünschest, tu auch nicht anderen." Auf die Frage, was Sittlichkeit sei, entgegnet er: „Menschenliebe". Der Begriff der Menschenliebe (Güte) oder Sittlichkeit inner-

halb der „großen Gemeinschaft" hat im konfuzianischen System eine zentrale Stellung. Den Weg zu diesem Ideal bildet das Bewußtsein der Mitte und der Gleichheit. Ausdrucksform und Sinngehalt müssen im Gleichgewicht stehen und gestalten danach die Sitte (Konvention), ursprünglich ein kultischer Begriff. Kungtse hat die alten Sitten vereinfacht und durchgeistigt. Sie müssen Ausdruck der Innerlichkeit und der Gesinnung sein.

Die freundliche und wohlwollende Gesinnung der Chinesen, die kindliche Unschuld und Reinheit ihrer humanen Denkungsart, die Milde und Ruhe ihres Wesens, die verfeinerte Höflichkeit ihrer Sitten neben dem Sinn für Gerechtigkeit — es gibt natürlich auch andere Charaktere! — hat allgemeine Anerkennung gefunden. Die Sehnsucht des von alters her Ackerbau treibenden Volkes, dessen untere Schichten sich in furchtbarer Armut abmühen, geht auf Frieden und Eintracht; die Ehrfurcht vor dem Familienältesten, religiös unterbaut im Ahnendienste, hat das patriarchalische Zusammenleben der Menschen gefestigt. Die ethische Selbstbesinnung hat die Chinesen gelehrt, daß die Entscheidung über Recht und Unrecht im eigenen Innern liegt. Diese Überzeugung wirkt sich in einem starken Selbstverantwortlichkeitsgefühl aus. Der Sinn für Ordnung und sozialen Ausgleich wird das Land auch nach dem Zusammenbruch der alten Tradition aus den augenblicklichen Wirren erretten.

Ebenso wird die Güte und die Liebenswürdigkeit der *japanischen* Umgangsformen hervorgehoben neben ihrer national-militaristischen Gesinnung. Die Liebenswürdigkeit der Japaner hat einen unpersönlichen Charakter, wie überhaupt ganz allgemein die konventionale Gebundenheit des Orients für den einzelnen und seine seelische Entwicklung eine große Gefahr bedeutet. Lafcadio Hearn, der etwas einseitig urteilende, begeisterte Herold japanischer Lebenshaltung, beschreibt den ersten Eindruck, den die japanische Jugend auf ihn machte, folgendermaßen: „Alle haben das charakteristische Gepräge einer seltsamen Gelassenheit, die weder Haß noch Liebe ausdrückt, nur vollkommene Ruhe und Sanftmut, — wie der träumerische Friede der Buddhabilder." Bekannt ist das eigenartige japanische Lächeln, das Erziehungsprodukt langer Jahrhunderte; selbst Todesfälle naher Angehöriger werden den Bekannten mit diesem Lächeln mitgeteilt. Der Sinn ist die freundliche Rücksichtnahme auf die Gefühle des Mitmenschen; man will den anderen mit dem eigenen Schmerz nicht behelligen und ihm nicht Kummer bereiten.

Ziehen wir nunmehr unsere Folgerungen auf den westeuropäischen (amerikanischen), besonders auf den deutschen Menschen!

Die indisch-ostasiatische Geisteshaltung trägt, trotz großer Verschiedenheiten im einzelnen, im großen ganzen folgende Grundzüge:

1. Vergangenheit und Gegenwart, Innenwelt und Außenwelt, Menschheit und Gottheit werden in der Zusammenschau als ein einheitlich Ganzes im ewigen Wandel erfaßt, nicht in der Analyse und Abstraktion des Intellekts atomisiert.

2. Die gesellschaftlichen Wechselwirkungen sind umfassender, freundlicher und verbindlicher; sie tragen patriarchalischen Charakter. Die besondere Ausprägung der Individualität wird weniger betont und in den Vordergrund geschoben: sie verschmilzt mit dem Ganzen der Natur, der Menschheit und des Kosmos. Das Gemeinschaftsbewußtsein in dieser Welt des Leidens ist reger als im individualistischen Westeuropa — selbst in Indien trotz des herrschenden Kastenwesens.

3. Wenn das indische Geistesleben auf das Innere des Menschen, auf Beschaulichkeit und endgültige Erlösung im Jenseits gerichtet ist, wenn der Ostasiate dem Leben optimistisch zugewandt ist, im Chinesischen der Mensch sogar zum Mittelpunkt jeglichen Strebens wird, so geht eben alles Sinnen auf die lebendige Welt, auf den Menschen in seiner schlichten, ungekünstelten Lebensführung im Hinblick auf seine Vollendung. Das schließt das Kernstück jeder Persönlichkeitskultur in sich.

4. Der Orient ist die Heimat der großen Glaubensstifter: Zarathustra, Buddha, Christus und Mohammed. Der Mensch sucht seinen Gott in völliger Hingabe an das Göttliche, besonders in der mystischen Religiosität des Buddhismus. Eine Abweichung liegt da vor, wo das kulturhaft-sittliche Ordnungssystem des Konfuzius herrschend geworden ist.

Dem steht im Abendlande gegenüber:

1. Der zersetzende Intellektualismus, der jede Tradition und den Glauben an den Menschen aufs höchste gefährdet.

2. Der utilitaristisch gerichtete Individualismus, der jeder echten Gemeinschaftsbildung entgegensteht.

3. Die Sachkultur, d. h. die Zivilisation der auf Gütererzeugung gerichteten Technik mit dem Hetzen und Jagen des Maschinensklaven.

Also: Religionswissenschaft (Theorie und Dogma) statt Religiosität, einseitige Verstandeskultur statt der Pflege von Gefühl und sinnvollem Wollen, Gewalt statt Macht und Liebe, Anbetung des Stoffes statt Durchseelung des Menschen.

Diese Sachlage ist im Orient, der sich von der „Barbarei" des Westens ernst bedroht fühlt, klar erkannt. Die Kraft bloßen Verstandes ohne die Gefühlsgrundlage warmer Sympathie bringt nach ost-

asiatischer Meinung wohl intellektuelle Leistungen hervor, ermangelt aber in seinem Individualismus der Milde, Freundlichkeit und Rücksichtnahme echten Menschentums. Mahātma Gandhi, dem man sicherlich nicht in allen Stücken zustimmen kann, hat scharfe Ausdrücke gefunden für die Unkultur des Westens, für unser Buchstabenwissen, für unsere Lernschule, der er die Gesinnungsschule entgegensetzt, für unsere Grausamkeit anderen Lebewesen gegenüber. Rabīndranāth Tagore äußert sich mit deutlichem Hinweis auf unsere Kultur in seinem Werk „Sadhana“ folgendermaßen: „In den Ländern, wo der Kannibalismus herrscht, sieht der Mensch im Menschen seine Nahrung. In solch einem Lande kann nie Kultur gedeihen, denn dort verliert der Mensch seinen höheren Wert und wird ein Ding unter Dingen. Aber es gibt andre Arten von Kannibalismus, vielleicht nicht so roh, aber nicht weniger abscheulich, die man nicht weit zu suchen braucht. In Ländern, die sich einer höheren Kultur rühmen, finden wir zuweilen, daß der Mensch als bloße Ware betrachtet und nur nach dem Wert seines Fleisches auf dem Markt feilgeboten und gekauft wird. Und bisweilen wird sein Wert nur nach seinem Nutzen geschätzt; er wird in eine Maschine verwandelt, und der Geldmann treibt Handel mit ihm, um durch ihn noch mehr Geld zu gewinnen. So führen unsre Lüste und Begierden und unser Verlangen nach äußerem Behagen dazu, den Wert des Menschen auf die niedrigste Stufe herabzusetzen.“

Der Aufstieg des Menschen wird in folgender Richtung liegen nach dem Sinne unseres allgemeinen Kulturideals:

Der Orientale, der durch die Konvention jahrhundertelanger Tradition im Denken, Schaffen und Handeln eingeengt und nahezu erdrückt war, wird sich aus seiner persönlichen Gebundenheit immer mehr lösen müssen zu größerer Selbständigkeit, Initiative und Aktivität — doch ohne seine anspruchslose Bescheidenheit und Genügsamkeit, das Gefühl für den Mitmenschen, die rechte Selbstbesinnung und seine Religiosität darüber zu verlieren. Die von dem Chinesen so hoch geschätzte Harmonie der „goldenen Mitte“ wird sich der Orientale bewahren müssen, wie überhaupt jegliche Reform nur Weiterbildung des Alten und als Erneuerung aus seinem ureigensten Wesen erfolgen kann. Die Auseinandersetzung mit der Kultur des Westens hat bereits zu den schwersten Erschütterungen geführt[9]. Der Aufbau und der Ausgleich mit dem Westen wird sich daher nur aus dem Geist seiner alten Tradition neu schaffen lassen.

Andererseits kündigt sich auch im Abendlande eine neue Zeit an. Die Neuromantik mit ihrer Jugendbewegung, ihrem Mystizismus und

[9] Vgl. besonders R. Wilhelms Werk: „Die Seele Chinas“, Berlin 1925.

Okkultismus, ihrer Anthroposophie und Theosophie, der Expressionismus mit seinen Ausläufern zeugen dafür, daß sich weite Kreise gegen den verkrampften Geist der Aufklärung wenden, in den wir noch tief versunken sind. Das mit sich und der Umwelt zerfallene Individuum möchte den atomisierenden Intellektualismus des Lebens überwinden, den Positivismus und Utilitarismus. Die Renaissance hat den Menschen befreit von aller Gebundenheit, hat ihn zum Bewußtsein seines eigenen Ich, seiner Macht und Würde gebracht. Diese Entwicklung können wir nicht ungeschehen machen. Sie hat uns über uns selbst hinausgehoben. Dies Erlebnis ist dem Morgenland — wie auch dem klassischen Altertum — nicht zuteil geworden. Nun aber heißt es, ihre verhängnisvollen Auswirkungen abzubiegen, jedoch ohne unsere Tatkraft und Liebe zum Schaffen zu opfern, die mit ruhiger Selbstbesinnung wohl zu vereinigen ist. Der rein kontemplative Mensch ist nicht das Ideal des Abendlandes! Die Sehnsucht des selbständig gewordenen, aber vereinsamten Individuums geht auf neue Bindung, auf die aufgelockerte, *irrationale Gemeinschaft echter Macht und Liebe*. Wir können die Ideale des Ostens nicht einfach übernehmen und unserer geschichtlich gewordenen Kultur unmöglich aufpfropfen, wie es uns in der jüngsten Zeit des Expressionismus immer wieder gepredigt wurde. Wir müssen vielmehr zurückgreifen auf die tiefsten Kräfte unseres Wesens. Wir finden sie in den irrationalen Grundverhältnissen der Macht und der Neigung. Sie sind in die Urgebilde der Familie und des Volksstaates voll eingegangen. Dem deutschen Menschen in der deutschen Familie und der deutschen Kulturgemeinschaft erwachsen die besonderen Aufgaben, die ungezügelte Phantasie abstrakter Ideenhaftigkeit, den ungestümen Drang faustischen Wirkens und der Besonderung weltlicher und religiöser Art zu überwinden und zur gefälligen Form persönlicher Selbstdarstellung zu gestalten innerhalb der verschiedenen Lebensgemeinschaften und so, sich selbst treu, die eigene Idee in ihrer leibseelischen Einheit und Ganzheit zu verwirklichen.

Bisher hatten wir das klare Bewußtsein der Mittel zum *Zweck*, die genaue Kenntnis der Technik. Jetzt wollen wir vielmehr das *Ziel* im *geklärten* Bewußtsein erfassen: den *Sinn* der eigenen Persönlichkeit, unserer Familie, unseres Staates, der Menschheit, d. h. geläuterte Persönlichkeitskultur, geläuterte Gemeinschaftsgesinnung: Humanität. Auf dieser Grundlage soll dann der „erzogene“ Mensch zum instinktiv sicheren Handeln durchdringen. Von der Gesellschaft zur Gemeinschaft.

ZWEITER TEIL

Erziehungsgesellschaft und Erziehungsgemeinschaft

UNTER „Gesellschaft“ haben wir die verschiedenen empirischen Ausprägungen der geschichtlich gewordenen Kollektivgebilde verstanden. Als „Gemeinschaft“ bezeichnen wir dagegen die gesellschaftlichen Gebilde, wie sie sein sollen, also nicht wie sie hier und da sind bzw. gewesen sind. Gesellschaft ist mithin der Inbegriff jeder überpersönlichen Seinsgestalt; Gemeinschaft die ihr entsprechende normativ gedachte Sollensgestalt, d. h. eine Idee, eine zu lösende Aufgabe. Das Problem ist: wie können die verschiedenen Arten menschlicher Gesellschaften in ihre Sollensgestalt hinübergeführt werden im Hinblick auf das im ersten Teil aufgestellte Erziehungsideal!

Wir haben nun eingesehen, daß die Höherbildung der Gesellschaft nur dadurch ermöglicht werden kann, daß die *individuellen* Träger des gesellschaftlichen Wirkungszusammenhangs auf ihre persönliche Idee hingeleitet werden im Rahmen des allgemeinen Erziehungsideals. Alle Erziehung muß also an Individuen einsetzen und sie zu ihrer Persönlichkeitsidee emporheben. Wir kennen aber den einzelnen Menschen nicht, d. h. wir kennen nicht jeden einzelnen Menschen. Wir müssen ihn daher unter dem ideellen Begriff allgemeiner oder differentieller Seinsgestalten erfassen. Das ist der Gedanke der *Typologie,* deren Herausarbeitung sich im Verlaufe dieses Teiles immer mehr zuspitzt (s. unten den 3. Abschnitt).

Alles Seelische ist an einen Körper gebunden. Zudem ist der Mensch zum Teil ein animalisches, zum Teil ein Vernunftwesen, d. h. er hat eine naturhafte und eine kulturhafte Seite. Und diese kulturhaftgeistige Seite schließt mancherlei Trübungen sinnhaften Verhaltens in sich. Wir werden daher in den verschiedenen Abschnitten dieses Teiles zu behandeln haben:

I. Die Erziehung des Körpers,
II. Die Erziehung des Trieblebens,
III. Die Erziehung des geistigen, d. h. des sinnhaft wirkenden Menschen.

Der erste Abschnitt erörtert demnach das Verhältnis von Körper und Geist, der zweite Abschnitt das von Sinnlichkeit und Geist, der dritte Abschnitt das der unechten und echten Sinnhaltungen innerhalb der geistigen Sphäre. Wir gehen also aus vom Körper, von dem Triebleben und von dem Sinnstreben des empirischen Menschen und betrachten ihn immer als Ganzheit, als leiblich-seelische Einheit. Das Ziel ist die machtvolle und gütige Persönlichkeit.

ERSTER ABSCHNITT

Die Erziehung des Körpers

DAS Wirken der machtvollen und gütigen Persönlichkeit setzt den Besitz und die volle Beherrschung eines gesunden und kräftigen Körpers voraus. Ich behandle daher in diesem Abschnitt den Bau und die Betätigung des Körpers in seinen verschiedenen Entwicklungsstufen, aber nur insofern, als sie eine Grundlage abgeben für die Tätigkeit des Erziehers. Bloße anatomische und physiologische Tatsachen ohne Beziehung auf die *erzieherische* Pflege der leib-seelischen Einheit finden daher keine Berücksichtigung, zumal ich mich grundsätzlich auf die wichtigsten Feststellungen und Maßnahmen beschränken muß.

Die Tage, da man in der Harmonie von Körper und Seele ein hohes Ideal erblickte, scheinen dahin zu sein. Wir Abendländer, und nicht zuletzt wir Deutschen, wir züchten den Intellekt und häufen im erdrückenden Kampf ums Dasein Wissensstoff auf Wissensstoff, scheinen aber das Verständnis für Körperkultur gänzlich verloren zu haben. Der Körper ist zu einer Arbeitsmaschine herabgedrückt, mit der man ungestraft Raubbau schlimmster Art betreiben kann. Dazu kommt der physische Niedergang und Zusammenbruch unseres Volkes infolge furchtbarer Nahrungsnöte während des Krieges und besonders nach dem sogenannten Friedensschluß. Und diese ausgesogenen und widerstandslosen Leiber sollen den Zins erschwingen für das Verbrechen des Weltkrieges! Da heißt es die Frage neu stellen, ob wir unsere bisherigen Anschauungen über Körperpflege in der Häuslichkeit, in der Schule, im Leben des Staats nicht von Grund auf nachprüfen müssen. Genügen die Familienerziehung, die homöopathischen Dosen offiziellen Turnunterrichts, des Spiels und Sports in der Schule, die Hygiene des öffentlichen Lebens den Forderungen wahrer Körperkultur und besonders jetzt, wo auch die körperliche Volkserziehung eines

allgemeinen Heeresdienstes beseitigt ist? Wahrlich nicht! Darum ist es eine heilige Pflicht des Erziehers — d. h. der Eltern, des Volksbildners, des Arztes und der Schwester, des Geistlichen, des Richters, der Volksvertreter im Reich, in den Ländern und in den Gemeinden —, allen die Augen zu öffnen für die elementarsten Pflichten des Kulturmenschen, für die Pflichten gegen den eigenen Körper. Es heißt das Volk aufrütteln aus dem bisherigen Schlendrian, es aufrufen für das, was uns neben der Pflege und für die Pflege des Geistes — nicht des Wissens! — so bitter nottut!

Der Erzieher kann da unendlich viel Gutes wirken. Er vermag zunächst, die äußeren Lebens- und die Entwicklungsbedingungen des Körpers möglichst zweckmäßig zu gestalten und Schädigungen fernzuhalten. Er kann auf angeborene und erworbene Abweichungen und Schwächen hinweisen und für ihre Beseitigung Sorge tragen. Er soll die Jugend und die Menschenmassen in ihren verschiedenen Berufen allmählich darauf hinleiten, kulturbiologisch zu denken, d. h. den Körper bewußt hineinzustellen in den Ablauf des uns umgebenden Natur- und Kulturlebens, in die natur- und kulturnotwendigen Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen dem Bau und den Verrichtungen des Körpers einerseits und der Umwelt andererseits. So wird die Hygiene des täglichen Lebens, der Atmung, der Ernährung, der Kleidung, der Arbeit, der Erholung usw. von den ersten Tagen des Säuglings bis ins späte Alter zu einer ernsten Aufgabe der ganzen Volkserziehung. Aber bis jetzt sind wir untergegangen in bloßer Zivilisation, in der Sachkultur bloßer Güterproduktion — dies ist wenigstens das bisherige Schicksal hunderttausender, ja Millionen von Menschen.

Um in dieser Hinsicht Wandel zu schaffen, muß hier mit der Erziehung der Erzieher begonnen werden. Jeder Erzieher muß einen Einblick in die anatomische und physiologische Entwicklung des gesunden Menschen besitzen; er muß dazu die Kenntnis der wichtigsten Kinderkrankheiten haben. Ihre Behandlungen, besonders auch der ansteckenden Krankheiten, ist dagegen Sache des Arztes. Jeder Erzieher sollte aber seinerseits volles Verständnis für die Hygiene des Körpers haben und vor allem die innere Verpflichtung empfinden, auch hier mit allen Kräften zu helfen, zu führen und selbst Hand anzulegen.

Ich spreche zunächst von dem anatomischen und sodann von dem physiologischen Wachstum des Menschen und seiner Pflege, darauf von den krankhaften Veränderungen des Körpers und schließlich von der leib-seelischen Durchbildung des gesunden Menschen[1].

---

[1] Als Material erwähne ich F. A. Schmidt, Das Schulkind nach seiner körperlichen Eigenart und Entwicklung, Leipzig 1914; Adam und Lorentz, Gesund-

I. Das anatomische Wachstum des Menschen und seine Pflege

1. Die fünf Schalenstücke des Schädeldaches sind im ersten Lebensjahr noch nicht vollkommen verwachsen, sondern enthalten weiche Zwischenräume, die viereckige große Fontanelle und die dreieckige kleine Fontanelle. Diese Lücken schließen sich erst am Ende des ersten Lebensjahres. Vorsicht in der Behandlung des Kindes!

2. Auch für die Nöte der Zahnung sollte der Erzieher Verständnis haben. Die ersten Milchzähne und zwar die beiden unteren, sodann die beiden oberen mittleren Schneidezähne kommen in der Zeit vom 6. bis 8. Monat. In der Schulzeit wird das Milchgebiß durch die dauernden Zähne ersetzt, was dem Kinde Unbehagen und Beschwerden bereitet! Im 7. Jahre erscheint als erster der vorderste der drei hinteren Backenzähne oben und unten; es folgen die Schneidezähne, sodann die vorderen Backen- und die Eckzähne, der große Backenzahn im 13. Jahr und der sogenannte Weisheitszahn nach dem 18., ja nach dem 30. und 40. Lebensjahr.

3. Gesamtwachstum der Kinder nach Streckung (Länge) und Fülle (Gewicht). Der Neugeborene hat $^1/_3$ der Länge eines Erwachsenen: 50 cm der Knabe, 49 cm das Mädchen als Durchschnittsgröße. Vor Ablauf des 3. Lebensjahres ist das Kind halb so groß wie der Erwachsene. Etwas anders ist das Durchschnittsgewicht. Der Knabe wiegt bei der Geburt 3,4 kg, das Mädchen 3,2 kg. Sie nehmen im ersten 6,8 bzw. 6,5 kg zu, im zweiten Jahre 2,5, im dritten nur noch 2 kg usw. Der Koeffizient der Längen- und der Gewichtszunahme fällt also in den ersten Jahren nach der Geburt von Jahr zu Jahr, um sich in der Pubertätszeit wieder zu heben. Die Durchschnittszahlen für dieses Wachstum werden verschieden angegeben. So weichen die Feststellungen von Rietz (Berliner Volks- und höhere Schulen), von Schmidt (Volksschulen im Kreise Saalfeld), von Axel Key in Stockholm (Volks- und höhere Schulen), von Bowditch in Boston (höhere Schulen), von W. Stephenson und Cl. Dukes in englischen und amerikanischen Schulen, von Camerer (Pfaundler und Schloßmann) und des Statistischen Amtes der Stadt Berlin (1924) wesentlich voneinander ab. Besonderheiten der

heitslehre in der Schule, Leipzig 1923; H. Spitzy, Die körperliche Erziehung des Kindes, Berlin-Wien 1926; H. Friedenthal, Allgemeine und spezielle Physiologie des Menschenwachstums, Berlin 1914; E. Matthias, Die gegenwärtigen Erziehungs- und Unterrichtsmethoden im Lichte der Biologie I, Bern 1922; G. Hohmann, Die körperliche Erziehung des wachsenden Menschen, Leipzig 1921; O. Huntemüller, Körperliche Erziehung und Schulhygiene, Breslau 1924, mit reichlichen Literaturangaben; L. Burgerstein, Schulhygiene, Leipzig und Berlin 1921; schließlich die einschlägigen Handbücher, Fachzeitschriften und Gesellschaften (s. L. Burgerstein).

Rasse und des Milieus (Volks- bzw. höhere Schule, Stadt bzw. Land) machen sich stark bemerkbar. Sicher scheinen folgende Ergebnisse für Deutschland zu sein, die auch gerade auf die Pubertätszeit einiges Licht werfen.

Längenwachstum und Zunahme des Körpergewichts erfolgen im allgemeinen so, daß die Knaben den gleichaltrigen Mädchen etwas voraus sind.

Mit dem 11. (12.) bis zum 14. (15.) übertreffen die Mädchen die gleichaltrigen Knaben an Größe und auch an Gewicht und werden dann von den Knaben, wenigstens in der Größe, überholt. Der Zeitabschnitt der physischen Reife hängt also mit der Zeit stärkeren Wachstums an Länge und Fülle eng zusammen. In dieser Zeit nimmt der Jugendliche wiederum jährlich bis zu 7 cm zu, das gleiche also wie im vierten Jahre der Kindheit. Die Gewichtszunahme beträgt jährlich bis zu 6 kg, entspricht also dem 2. Jahre der Kindheit. Das Längenwachstum geht der Zunahme an Gewicht voraus, so daß man erst von der Zeit des 12. Jahres an (für Mädchen) bzw. des 14. Jahres (für Knaben) von wirklicher Füllung reden kann. Charakteristisch für das männliche Geschlecht ist der spätere Beginn, der höhere Anstieg und das längere Andauern der Wachstumszunahme.

Im 14. (15.) Jahre zeigt sich in physischer Hinsicht, anatomisch sowohl wie physiologisch, die größte Spannung in der Konstitution der Knaben und der Mädchen. Die Mädchen haben ihren Höhepunkt erreicht, verharren oder lassen nach. Die Knaben beginnen ihren Aufstieg. Das ist für die Fragen der Koedukation wie der Koinstruktion von Bedeutung und empfiehlt nicht ihre Durchführung! Dazu sei hier bemerkt, daß die Menstruation für die Mädchen des Mittelstandes durchschnittlich mit 14,1 Jahren, im Bauernstand mit 16,4 eintritt. Sehr kräftige, gut ernährte und ebenso auch nervöse Mädchen können schon im 12. Jahre oder früher ihre Periode haben.

Die sozialen Verhältnisse haben auch einen größeren Einfluß auf das Wachstum des Kindes und des Jugendlichen. Die Kinder wohlhabender Eltern übertreffen diejenigen der weniger bemittelten Bevölkerung sowohl an Größe (etwa 4 cm) als auch an Gewicht (etwa 4 kg). Da diese Verhältnisse mit dem Gesamtwachstum der Organe und auch mit der geistigen Entwicklung in Zusammenhang stehen, so gewinnen die angegebenen Tatsachen noch an Bedeutung. Schulspeisungen und Ferienaufenthalt für unterernährte Kinder!

Es ist erwiesen, daß die Jugend der Städte und besonders die der Großstädte länger, dafür aber immer schmalbrüstiger ist als die Jugend des Landes, der sie auch an muskulärer Leistungsfähigkeit

nachsteht. Trotz ihrer größeren Länge haben die Städter ein geringeres Gewicht als die Landbewohner. Als Gegengewicht müssen daher zweckmäßige Leibesübungen ausgiebig gepflegt werden und zwar besonders in demjenigen Alter, in dem eine Beeinflussung nötig und wirksam ist, vom Schulbeginn bis in die Zeit der Reifung. Denn es ist eine feststehende Tatsache, daß gesteigerte Körperübungen das Wachstum des Menschen bedeutend zu beeinflussen vermögen.

Es scheint festzustehen, daß die Streckung im Verlaufe des Jahres nicht gleichmäßig vor sich geht, sondern in den Monaten Juli bis August am größten ist. Die Gewichtszunahme ist am stärksten im September. Demnach ginge auch hier die Streckung dem Zuwachs an Fülle voran.

Auch die Proportionen des Körpers verschieben sich während des Wachstums nicht unwesentlich. Der Kopf und der Rumpf des Neugeborenen sind verhältnismäßig groß gegenüber den Gliedmaßen. Der Kopf des Neugeborenen hat ein Viertel der Körperlänge, der des Erwachsenen nur ein Achtel der Körperlänge. Die Rumpflänge des Neugeborenen ist gleich der Beinlänge; der Arm ist länger als das Bein. Das Bein des Erwachsenen ist dagegen um ein Viertel länger als der Arm und um 40 % länger als der Rumpf. Alle diese Verschiebungen müssen in dem gesteigerten Wachstum der Pubertätszeit neben den seelischen Nöten um so schwerer empfunden werden!

Dabei müssen wir noch einen Augenblick verweilen! Das oben erörterte Längenwachstum der wohlhabenden Stadtkinder darf keineswegs als ein Plus gebucht werden, da die Assimilation der reichlich gebotenen Nahrung durch erhöhte seelische Tätigkeit und durch die Verarbeitung der vielen äußeren Reizwirkungen gestört wird. So stellt sich heraus, daß die eigentlich unterernährten Kinder und besonders die Mädchen nicht in den ärmeren, sondern in den wohlhabenderen Kreisen zu finden sind. E. Matthias sieht daher in Übereinstimmung mit H. Friedenthal und Axel Key in dem Verlauf unseres Wachstums keine natürliche, sondern künstlich-kulturelle Entwicklung[2]. Er kommt zu der Überzeugung, daß das menschliche Wachstum zu Beginn der Schulzeit eine künstliche Einschränkung erfährt und zwar unter dem doppelten Einfluß der Bewegungsbeschränkung und der geistigen Inanspruchnahme unseres gesamten überreizten Kulturlebens. Mit dem Einsetzen der Pubertätszeit erfolgt dann als Ausgleich unter dem Einfluß innerer Sekretionen der Geschlechts- bzw. Pubertätsdrüsen ein zweites großes Längenwachstum. Da nicht alle Organe dem raschen Tempo des äußeren Körperwachstums zu folgen vermögen, entstehen

[2] Vgl. Robert Rößle — Herta Böning, Das Wachstum der Schulkinder, Jena 1924.

jetzt ernste Krisengefahren und zwar besonders für das weibliche Geschlecht, für das sich die ganze Entwicklung auf einen viel kürzeren Zeitraum zusammendrängt. Dazu kommt für beide Geschlechter die seelische Umstellung der Pubertätszeit. Es fragt sich, ob man in dieser Zeitspanne an die heranwachsende Jugend namentlich der höheren Schulen nun auch noch die Höchstforderungen unserer intellektuellen Wissenskultur stellen darf! Man kommt zu der Forderung, die Pubertätszeit dadurch zu entlasten, daß die natürliche körperaufbauende Entwicklungsmöglichkeit in der Zeit *vor* der Pubertät weniger stark gehemmt wird. Daher ist unbedingt zu fordern: 1. Entlastung der nervösen Zentralorgane durch Einschränkung der geistigen Inanspruchnahme in der *Vor*pubertätszeit und 2. ausgedehnte körperliche Erziehung des Kindes und des Jugendlichen (s. unten). Damit wird die Entwicklung des Intellekts keineswegs zurückgedrängt. Im Gegenteil, sie wird gefördert. Nach angemessener Schonzeit und naturgemäßer Entwicklung des nervösen Zentralorgans namentlich in den ersten sechs Schuljahren wird die stürmische Pubertätsentwicklung unserer Kulturlage ausgeglichener verlaufen, wird auch die Ausbildung des Intellekts um so schneller sowie vollkommener vor sich gehen. Vielleicht würde diese Maßnahme auch die Erhaltung der eidetischen Anlage für längere Zeit begünstigen. Der Oberschulrat Dr. Edert-Schleswig ist zu ähnlichen Forderungen gekommen und zwar im besonderen für die Mädchen. Ausgehend von den unleugbaren gesundheitlichen Schädigungen unserer Abiturientinnen schlägt er vor, nach Erledigung des Lyzeums und vor Übertritt in das Oberlyzeum eine Schonzeit von ein bis zwei Jahren praktischer Arbeit einzuschieben. Diese Ausspannung scheint mir etwas spät zu kommen, ich begrüße diesen Vorschlag aber sehr warm gegenüber den bisherigen Zuständen.

II. Das physiologische Wachstum des Menschen und seine Pflege

Ich behandle im folgenden die Atmung, die Herztätigkeit, das Wachstum der Körperoberfläche und die Pflege der Haut, sodann den Stoffwechsel und die Ernährung. Zum Schluß folgen einige grundsätzliche Bemerkungen über die Säuglingspflege und die Hygiene des täglichen Lebens.

1. Die Atmungsorgane und ihre Pflege. Der Erwachsene verfügt sowohl über die Brust- wie die Bauchatmung. Die Brustatmung geht durch Hebung der Rippen vor sich. Hierdurch werden die oberen und seitlichen Lungenabschnitte in Anspruch genommen. Die Bauchatmung geht so vor sich, daß bei der Einatmung das nach oben

gewölbte Zwerchfell nach unten abgeflacht und der Durchmesser der Lungen von oben nach unten vergrößert wird. Dadurch wird besonders die Lungenbasis zur Atmung herangezogen.

Beim neugeborenen Kinde liegen die Verhältnisse so, daß die Rippen im rechten Winkel zur Wirbelsäule stehen. Erst das spätere Herabsinken des Brustkorbes ermöglicht somit die Brustatmung. Sie geht so vor sich, daß der Brustkorb in der Richtung der ursprünglichen Stellung angehoben wird. Der Säugling kennt daher nur Zwerchfellatmung; die Erweiterung seines Brustraumes ist also verhältnismäßig geringer als beim Erwachsenen. Daraus folgt die größere Zahl seiner Atemzüge. Auch das Stillsitzen des Schülers begünstigt die Bauchatmung. Durch diese Ausschaltung werden die Lungenspitzen sehr gefährdet.

Während der Schulzeit ist daher ständig darauf hinzudrängen, daß sich die Jugend möglichst frei und zwanglos bewegen kann. Unergiebige Arbeiten, namentlich auch „Strafarbeiten", sind grundsätzlich zu verurteilen. Sodann sind systematische Atemübungen zu betreiben sowie alle Arten von Turnen, Sport und Spiel. Dadurch wird erreicht, daß die Zwischenrippenmuskeln sowie Hals-, Brust- und Schultermuskeln gekräftigt werden. Diese Übungen kommen auch den Knorpeln zugute, die die oberen zehn Rippen mit dem Brustbein verbinden und die in der Schulzeit noch weich und beweglich sind. Diese Elastizität kann durch sachgemäße Übungen viele Jahre ausgedehnt werden. So ist die Möglichkeit gegeben, die Fassungskraft der Lungen in systematischer Weise zu steigern. Durch diese Übungen wird zu gleicher Zeit die Herztätigkeit angeregt, der Blutkreislauf gefördert und der Gesamtstoffwechsel erhöht.

2. *Die Herztätigkeit und ihre Pflege.* Die Größe des Herzens nimmt von frühester Jugend bis zur vollendeten Entwicklung um das Zwölffache zu, der Umfang der Hauptschlagader aber nur um das Dreifache. Die Entwicklung des Herzens verhält sich ähnlich wie das Gesamtwachstum des Körpers. Das Herz wächst in der Schulzeit bis zum 12. Jahre langsam; in den Entwicklungsjahren wird es dann um das Doppelte größer. Dazu kommt, daß die Hauptschlagader, die Aorta, nur wenig, etwa um ein Fünftel, weiter wird. Das Herz des Erwachsenen kann daher langsamer und mit größerer Kraft arbeiten als das des Kindes, das schneller pulsieren muß, um die Blutflüssigkeit durch den Körper zu treiben. Der Neugeborene hat 134 Pulsschläge in der Minute, das schulreife Kind ungefähr 92, der Knabe im Alter von 8—13 Jahren ungefähr 83, das Mädchen 87 Pulsschläge. Das Herz des Kindes ist daher schon von Natur sehr stark in Anspruch

genommen. Das sollte in der Häuslichkeit und in der Schule nicht vergessen werden.

Wir können weiterhin das Herz durch Gewöhnung an tiefe und langsame Atemzüge zu größerer Leistungsfähigkeit erziehen, d. h. die Blutmenge vergrößern, die durch einen Herzschlag in die Aorta geworfen wird. Das durch Übung gekräftigte Herz nimmt wie jeder Muskel an Masse zu. Herzvergrößerung ist in diesem Falle also keine Krankheitserscheinung. Das gekräftigte Herz fördert ein größeres Schlagvolumen und schlägt daher viel langsamer.

Durch Erhöhung des Blutdrucks kann dagegen die Elastizität der Blutgefäße geschädigt werden. Dies geschieht durch die sogenannte Atempressung bei Schwerarbeiten; ebenso wirken andauernde Aufregungen, viele Sorgen, geistige Überanstrengungen, ausschweifendes Leben, unmäßiges Essen, besonders zu reichliche Fleischnahrung, Alkohol und Nikotin.

3. Die Körperoberfläche und die Pflege der Haut. Die Haut ist nicht nur eine schützende Hülle, sondern hat noch andere Funktionen. Sie atmet Sauerstoff ein und scheidet Kohlensäure aus; sie dient auch der Wasserverdunstung; die Schweiß- und die Talgdrüsen sondern Wasser, Salze und Fette aus. Schließlich dient sie auch der Wärmeregulierung. Man hat in jüngerer Zeit festgestellt, daß sie auch die Energie der Sonnenstrahlen aufzuspeichern und dem Körper nutzbar zu machen vermag.

Der Neugeborene hat nun im Verhältnis zum Körpergewicht die größte Hautfläche. Der Säugling hat daher für ein Kilogramm Körpergewicht einen zwei- bis dreimal so großen Wärmeumsatz nötig wie der Erwachsene. Diesem Umstand muß auch die Nahrungszufuhr entsprechen. Erst allmählich schiebt sich das Verhältnis zwischen Körperoberfläche und Körpergewicht zurecht. Die geringste Veränderung erfährt es in der Zeit vom 7. bis zum 15. Jahre.

Die Abhärtung des Körpers gegen Erkältung und besonders auch gegen Tuberkulose legt eine angemessene Pflege der Haut sehr dringend nahe. Es wird sich darum handeln, die Reaktionsfähigkeit der Haut auf kühle Luft oder auf kaltes Wasser zu steigern. Durch stetige Gewöhnung der Haut an Kältereize kann ein dauernder Schutz gegen Erkältung erzielt werden, wenn es gelingt, eine stärkere Durchblutung der Haut sowie eine Steigerung der Verbrennungsprozesse herbeizuführen. Ich hebe jedoch sehr nachdrücklich hervor, daß die Abhärtung durch Luft und durch Wasser äußerst vorsichtig zu betreiben ist.

Die Luftabhärtung geschieht durch Luftbäder vor dem Zubettgehen,

anfangs bei geschlossenem, später bei geöffnetem Fenster, 5—15 Minuten lang, schließlich im Freien und zwar unter gleichzeitiger Körperbetätigung. Man hüte sich vor Übertreibungen, vor zu großer Kälte und vor zu starken Sonnenbestrahlungen (Kopfschutz!). Nervösen Menschen ist in letzterer Beziehung besondere Zurückhaltung geboten. Man beginnt vorsichtig mit leichterer Bekleidung. Es darf niemals ein Frostgefühl aufkommen. An das Luftbad schließt sich das Frottieren der Haut oder stärkere körperliche Bewegung.

Dem Wasser als Abhärtungsmittel gegenüber ist noch größere Vorsicht angebracht. Blutarme und nervöse Menschen müssen besonders vorsichtig sein. Zu empfehlen sind kalte Abreibungen des Morgens. Man kann die kalten Waschungen (20—10° C) des ganzen Körpers vor oder nach der Nachtruhe in einem hölzernen Kübel vornehmen mittels eines großen Badeschwammes, der über dem Oberkörper nach vorn und dann nach hinten zu ausgedrückt wird. Ebenso empfehlen sich für Jugendliche und Erwachsene kurze kühle Duschen, kalte Fuß- bzw. Sitzbäder, für Jung und Alt besonders kalte Schwimmbäder.

Auf die Bekleidung ist vom hygienischen Standpunkte ganz besonders zu achten. Gewöhnlich ist die Kleidung viel zu warm. Die Kleidung soll leicht sein und locker anliegen; dies gilt namentlich für die Jugend. Sonst verwöhnt man sie leicht; im einzelnen Fall tritt durch Überhitzung starke Schweißabsonderung ein; eine Erkältung ist die Folge. Der Hals ist möglichst frei zu halten; hohe und fest anliegende Kragen sind zu meiden. Die Schultern und die Hüftknochen tragen die Kleidung; alle Einschnürungen gefährden die Gesundheit; Strumpfbänder begünstigen die Bildung von Krampfadern; über die Korsetts beginnt die Frauenwelt vernünftig zu denken. Die Kinderkleidung sollte immer einfach und schön sein. Jede junge Mutter müßte in der Lage sein, sie anzufertigen. Das Kinderkleid muß immer waschbar sein. Die Werktagskleider des Schulkindes sollten vorn zu schließen sein, damit es in der Lage ist, sich selbst anzuziehen. In das Kinderkleid gehört mindestens eine Tasche. Was die Unterkleidung betrifft, so ist möglichst früh auf den Gebrauch der Hemdhose, wenigstens für den Sommer, hinzudrängen.

4. Stoffwechsel und Ernährung. Wir haben bereits darauf hingewiesen, daß das Kind, dessen Körperoberfläche im Verhältnis zum Körpergewicht sehr groß ist, einen stärkeren Wärmeverlust auszugleichen hat. Das Kind muß daher dem Körper viel mehr Nahrungsstoffe zuführen. Dazu kommt, daß sich das Kind und der Jugendliche im Wachstum befinden und daher zum Aufbau ihres Körpers einer großen Nahrungszufuhr bedürfen. Diese ist am stärksten im ersten

Lebensjahr. Auch das schulreife Kind braucht noch doppelt so viel Wärmeeinheiten auf 1 kg Körpergewicht wie der Erwachsene. Wie darf man daher von einem unterernährten Kinde zu große geistige Anstrengungen verlangen! Neben der Menge des Stoffumsatzes ist auch die Zusammensetzung der Nahrung wohl zu beachten. Da der Körper des Kindes wasserreicher ist, so fordert das Kind auch eine verhältnismäßig große Wasserzufuhr. Diese muß ihm gewährt werden, aber nicht vor oder während des Mittagessens. Dazu bedarf es eines stärkeren Gehalts an mineralischen Salzen für die Bildung der Knochen und der Zähne. Dem Kleinkinde ist eine größere Menge von Eiweißstoffen und von Fett zuzuführen, während der Erwachsene mehr auf Kohlehydrate angewiesen ist. Ich sehe von der Wiedergabe der Tabellen ab, die man über die Zusammensetzung der Speisen aufgestellt hat. Es ist aber eigenartig, daß jeder Tierzüchter recht gut darüber Bescheid weiß, was seinem Vieh zukommt, Eltern und andere Erzieher diesen Fragen zuweilen aber recht gleichgültig gegenüberstehen. Ich beschränke mich darauf, folgende allgemeine Richtlinien aufzustellen:

Man gebe der Jugend möglichst abwechslungsreiche Nahrung, wenig Fleisch und Eier, viel Reis- und Mehlspeisen, Aufläufe und Flammeris, auch viel Rohkost: Vitamine!

Man halte die Zeiten für die Nahrungsaufnahme möglichst inne. Wir leben nicht von dem, was wir essen, sondern von der Nahrung, die wir verdauen: also muß die Nahrung zunächst gut zubereitet sein — viele Mütter können jedoch nicht kochen! Sodann gut kauen und nicht zu viel essen! Viele Kinder sind überfüttert, daher die Appetitlosigkeit.

Die Nahrung darf weder zu heiß noch zu kalt sein; die kalte Nahrung liegt schwer im Magen.

Magen und Darm müssen daran gewöhnt werden, tüchtige Arbeit zu leisten. Sie sind nur in Krankheitsfällen zu schonen. Gutes Vollbrot!

Die Erörterung unliebsamer Themen ist während der Mahlzeit möglichst zu meiden.

Übermäßige Würze und Salze, Kaffee und Alkohol jeglicher Art schädigen die Gesundheit.

Eine kurze Ruhe nach dem Essen, besonders aber auch vor dem Essen nach größerer Anstrengung ist dringend zu empfehlen.

5. *Säuglingspflege*[3]. Ich beschränke mich darauf, einige große Richtlinien aufzustellen:

---

[3] Als Material verweise ich außer der bereits genannten Literatur auf Schwester Antonie Zerwer, Säuglingspflegefibel, Berlin 1917; Ad. Czerny, Der Arzt als Erzieher des Kindes, Leipzig und Wien 1911; Material für Aufklärung liefern die

a) Unbedingte Sauberkeit im Hinblick auf alles, was mit dem Säugling in Berührung kommt: Pflegerin, alle Gegenstände und das Kind selbst!

b) Angemessene Wartung des Kindes: Wärme und Schutz vor zu starken Reizen; beim Aufrichten und Tragen den Kopf richtig stützen, das Kind nicht zu früh sitzen, stehen und gehen lassen (Skoliose!); nicht nur Rückenlage, sondern auch Seiten- und vor allem Bauchlage (Kriechen!).

c) Angemessene Ernährung: Muttermilch, solange die Mutter das Kind zu stillen vermag und das Kind dabei gedeiht. Keine Nahrung dem Säugling aufdrängen! Nach einigen Monaten kann als Ergänzung gezuckerter Schleim (Haferflocken), Gerste oder Reis, Mehl und Gries gegeben werden; ungefähr vom 7. Monat ab durch ein Sieb gedrückten Brei von Spinat, Karotten oder Kartoffeln sowie Apfelmus.

6. Hygiene des täglichen Lebens. Man gewöhne das Kind daran, früh aufzustehen, nicht in der letzten Minute, damit das Ankleiden und der Genuß des ersten Frühstücks nicht in nervöser Hast geschieht. Es ist streng darauf zu halten, daß das Kind zuerst den Stuhlgang erledigt. Das muß zur festen Gewohnheit fürs Leben werden. Darauf folgt eine gründliche Waschung des ganzen Körpers, am besten ein warmes Bad oder Abbrausen für den Jugendlichen. Diese Reinigung ist am besten mit leichten Muskelübungen zu verbinden. Die Eltern müssen darauf achten, daß sich die Kinder mehrmals am Tage die Hände tüchtig waschen, zunächst wenn sie aus der Schule kommen und dies besonders zu Zeiten herrschender Krankheiten. Nie den Mund mit den Fingern berühren, nie die Haut kratzen! Auch Wechseln der Kleidung ist sehr zu empfehlen.

Was die Tageseinteilung des Schülers betrifft, so tummeln sich die Kinder am besten nach dem Mittagsmahl (und kurzer Ruhe) in der Sonne des hellen Tages, ehe sie einen kleinen Imbiß nehmen und dann ihre Schularbeiten machen. Das einfache, mäßige und leicht verdauliche Abendbrot muß von größeren Kindern eine Stunde vor der Bettruhe eingenommen werden. Die Zeit bis zum Schlafengehen wird mit leichten Beschäftigungen verbracht. Auch der Primaner darf nicht die böse Sitte der Großen annehmen, bis in die Nacht hinein zu arbeiten. Die Jugend braucht viel Schlaf: das Kleinkind 12 bis

---

Landesausschüsse für hygienische Volksbelehrung (Reichsausschuß, Dresden-N. 6, Großenhainer Straße 9); ebenso sind warm zu empfehlen die Merkblätter des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, Berlin W. Sie sind bearbeitet von der „Deutschen Gesellschaft zur Förderung häuslicher Erziehung, E. V.“, Sitz Leipzig.

15 Stunden, der Schüler 10—12 Stunden. Das Schlafzimmer sei der gesundeste Raum der Wohnung und darf nicht der „guten Stube“ oder dem „Salon“ weichen. Das Schlafzimmer muß nachts frischen Luftzufluß haben; man schlafe auf fester Matratze und benutze statt des Oberbettes eine überzogene Wolldecke oder Kamelhaardecke.

So wächst ein starkes Geschlecht heran im Genuß eines gesunden Körpers.

III. Die krankhaften Veränderungen des Körpers

Es ist nicht meine Aufgabe, die häufigen Kinderkrankheiten wie Rachitis, Skrofulose, Blutarmut usw. darzulegen oder näher auf die Infektionskrankheiten einzugehen. Das ist Sache des Mediziners. Doch muß der Erzieher insofern mit den krankhaften Veränderungen Bescheid wissen, als er in die Lage kommt, körperlichen Schwächen vorzubeugen oder sie allein bzw. mit Hilfe des Arztes abzustellen. In dieser Hinsicht geht häufig der Erzieher über dem Lehrer und dem Gelehrten verloren! Dauernde oder vorübergehende Körperzustände der Schüler erfordern bisweilen besondere pädagogische Maßnahmen.

1. Die Wirbelsäule. Die doppelt s-förmige Biegung der Wirbelsäule bildet sich nach den Gesetzen der Statik erst im Laufe der Zeit heraus. In der Schulzeit ist diese Form noch unfertig. Die Wirbelsäule bedarf daher besonderer Schonung während dieser ganzen Zeit, damit sich keine krankhaften Verkrümmungen bilden. Dazu kommt, daß die Rachitis oder englische Krankheit das Knochenwachstum häufig im ersten bis zweiten Lebensjahre stört und zu Verbiegungen der Wirbelsäule und des Brustkorbes führt.

Die krankhaften Veränderungen der Wirbelsäule sind namentlich folgende: Der sogenannte „runde Rücken“. Er wird veranlaßt durch zu frühes Aufsitzen der Kinder oder späterhin durch schlechte Haltung, namentlich bei der Schularbeit. Der runde Rücken hat eine Einengung der Brusthöhle zur Folge.

Seitliche Verkrümmungen der Wirbelsäule (Skoliose). Diese Verbiegung kann die verschiedensten Anlässe haben: das im Bett sitzende Kind sinkt immer wieder nach einer Seite zusammen, wenn es ermüdet ist; es erwartet z. B. in seinem Bettchen die Mutter immer wieder in derselben Haltung. Die Skoliose entsteht leicht, wenn das Kind schlecht bzw. zu lange getragen wird. Sie bildet sich infolge der schlechten Haltung beim Schreiben, beim Geigen- und Klavierspiel, beim häufigen Stehen auf einem Bein, wenn die Mädchen das Kleid immer wieder unter denselben Unterschenkel schlagen, wenn Bücher und Mappen oder andere Lasten gewohnheitsmäßig unter

demselben Arm getragen werden, wenn Schulkinder lange Jahre hindurch immer wieder auf derselben Seite des Klassenraumes sitzen, usw. Ist die Verkrümmung eingetreten, so müssen orthopädische Turnübungen, besonders auch Kriechübungen, Abhilfe schaffen.

2. Umfang und Gestalt des *Schädels* sind zuweilen krankhaft verändert. Wenn es auch im allgemeinen weniger auf die Menge des Gehirns als auf seine Beschaffenheit ankommt, so gibt es doch gewisse Grenzwerte, unter die das Maß des Schädelumfangs nicht hinabgehen darf, ohne daß eine geistige Minderwertigkeit vorliegt. Wird der Kopfumfang kurz über den Augenbrauen gemessen, so darf der Kopfumfang der Knaben im Alter von 7 Jahren nicht weniger als 48 cm, im Alter von 10 Jahren nicht weniger als 49,5 cm, im Alter von 12 bis 14 Jahren nicht weniger als 50,5 cm betragen. Mädchen haben durchschnittlich 1 cm geringeren Kopfumfang.

Beim sogenannten Wasserkopf steigt die Menge des Hirnwassers bisweilen auf das Doppelte, ja auf das Mehrfache des normalen Menschen. Doch ist mit dieser Vergrößerung des Schädels nicht immer geistige Minderwertigkeit verbunden.

3. Nase und Ohr. Die Nase recht vieler Kinder ist infolge von Polypen oder Rachenwucherungen oder auch durch Verbiegung der Nasenscheidewand verstopft. So kommt es, daß die Nase als Schutzorgan ausgeschaltet wird; die eingeatmete Luft ist nicht genügend angewärmt, angefeuchtet und gereinigt. Die Folge sind häufige Katarrhe, unruhiger Schlaf sowie Beeinträchtigung der Lungen und Minderung der geistigen Leistungsfähigkeit. Der Erzieher kann häufig rein äußerlich diese Kinder an den gerundeten Lippen erkennen. Hier muß der Arzt möglichst früh Abhilfe schaffen.

Kleinere Kinder müssen angehalten werden, jede Nasenseite gesondert zu schneuzen, um Mittelohrentzündungen vorzubeugen. Nie Wasser in die Nase ziehen, auch nicht bei Nasenbluten! Im letzteren Fall wird, falls wie so häufig die Blutung im vorderen Teil der Nase gelegen ist, die Nase mit Daumen und Zeigefinger zusammengepreßt, am besten nachdem ein Wattebausch in die Nase eingeführt ist.

Das Ohr darf auf keinen Fall mit Instrumenten irgendwelcher Art, Ohrschwämmchen und dergleichen, gereinigt werden. Kein Öl oder Wasser ins Ohr träufeln, auch das Ohr durch Wetterschutz nicht verwöhnen!

4. Das Auge. Wer kurz- oder weitsichtig ist und seine Augen nicht schädigen will, muß passende Gläser tragen. Haben die Eltern nicht das Verständnis dafür, so muß der Lehrer Abhilfe fordern. Um die Kurzsichtigkeit möglichst einzuschränken, ist die Naharbeit soweit wie

irgend angängig zu vermindern. Keine schriftlichen Strafaufgaben! Die Entfernung der Bücher und Hefte vom Auge sollte ungefähr $^1/_3$ m betragen. Die Schulbücher sollten namentlich im ersten Schuljahr großen Druck auf weißem gutem Papier aufweisen. Der Gebrauch der Schiefertafel empfiehlt sich nicht, weil sich die Buchstaben nicht genügend abheben. Die körperliche Haltung ist bei Steilschrift besser als bei Schrägschrift. Für zweckmäßige Beleuchtung ist besondere Sorge zu tragen. Nicht bei Zwielicht lesen, nie längere Zeit in die Sonne, auf blendende Wasserflächen oder Schneefelder sehen; Ruhe nach längerer Arbeit. Augenentzündungen sind häufig ansteckend und werden dann leicht in der Schule übertragen. Dann muß der Arzt eingreifen.

5. *Stottern.* Nervöse und scheue Kinder neigen häufig zum Stottern, können aber durch sachgemäßes Verhalten des Erziehers leicht von diesem Übel geheilt werden. Sie sind gütig und wohlwollend zu behandeln und dürfen nie von ihren Kameraden wegen ihres Sprachfehlers verspottet werden. Ihr Selbstvertrauen muß in jeder Weise erhöht werden, schroffe und ungerechte Behandlung verstärken dagegen das Übel. Man lasse diesen Kindern Ruhe und Muße zum Sprechen und Lesen und suche sie erst einmal von der Sprachangst zu befreien. Mit der körperlichen Kräftigung geht eine Minderung der Sprachstörung häufig Hand in Hand. Man beginne damit, die Aufmerksamkeit von den Sprechbewegungen abzuziehen, betreibe sodann Atemübungen sowohl im Liegen wie im Stehen und im Sitzen. Die Sprechübungen setzen mit gedehnt gesprochenen Worten und Sätzen ein, wobei der Rhythmus gute Unterstützung bietet. Ist das Leiden schwer, so muß ein Nervenarzt hinzugezogen werden.[4]

6. *Schulleben und Gesundheit.* Die Schule stellt an das Kind die größten Anforderungen. Die Freiheit ist vorüber, jetzt heißt es anhaltend still und aufrecht sitzen und aufmerksam sein. Das bedeutet eine große körperliche und seelische Anstrengung. Das anhaltende Sitzen beeinträchtigt nicht nur die natürliche Ausbildung der Wirbelsäule, sondern behindert auch die Atmung. Diese wird beim Stillsitzen oberflächlich und ist mehr Bauch- als Brustatmung. Dadurch wird auch die Herztätigkeit erschwert. Die Sitzhaltung wirkt schließlich auch ungünstig auf den Blutkreislauf. Der Übergang zur Schule sollte daher von Eltern und Lehrern auf das sorgfältigste beobachtet werden.

Die schulpflichtigen, aber nicht schulreifen Kinder dürfen auf keinen

---

[4] Über Sprachstörungen ganz allgemein vgl. den lehrreichen Aufsatz von K. C. Rothe, Die Fürsorge der Schule für sprachgestörte Kinder. Zeitschrift f. Kinderforschung 30 (1926), S. 145 ff.

Fall zum Unterricht zugelassen werden. Nach dem Beispiel Charlottenburgs, Bonns und anderer Städte sind sie in besonderen Kindergärten zu sammeln. Hier kräftigen sie sich in frischer Luft bei Spiel, Gesang und leichter Fröbelarbeit. Unbemittelte Kinder erhalten Milch, Brot und auch Mittagessen. Es hat sich herausgestellt, daß sich die später eingeschulten Kinder prächtig entwickelt und gleichaltrige Schulkinder an Körpergewicht bedeutend übertroffen haben.

Hier ist einem alten Vorurteil entgegenzutreten. Man hat gemeint, daß die blassen und zarten Kinder meist die besseren Schüler seien und umgekehrt die wohlernährten zugleich die trägen und bequemeren. Es hat sich aber ergeben, daß gerade die bestentwickelten Schüler auch die geistig regsten und tüchtigsten waren. Man kommt zu der Vermutung, daß ein Nachlassen in der geistigen Arbeitskraft auf eine Minderung der körperlichen Energie zurückgeführt werden kann.

Auch der Übertritt der Grundschüler auf die höhere Schule vollzieht sich nicht ohne Schwierigkeiten. Häufig klagen die Eltern darüber, daß ihre Kinder mittags ohne jeden Appetit nach Hause kommen und sich im allgemeinen matt fühlen. Man wird auch diese Schüler besonders beobachten müssen.

Wie sind die Arbeitsbedingungen in der Schule zu gestalten? Der Schüler wechselt in der Unterrichtsstunde gern zwischen einem leicht zurückgelehnten und einem vorgeneigten Sitz. Man gebe namentlich den jüngeren Schülern im Verlaufe der Vormittagsstunden auch öftere Gelegenheit zum Stehen. Beim stark zurückgelehnten Sitz gleitet das Gesäß zu weit nach vorn, und die Lendenwirbelsäule verliert ihre Unterstützung. Es ist zu beachten, daß die Füße immer bequem mit der ganzen Fußsohle auf dem Fußboden ruhen können. Die Entfernung des Sitzbrettes vom Fußboden muß etwa zwei Siebentel der Körperlänge betragen. Diese und die folgenden Forderungen lassen sich gut durchführen, wenn wenigstens ein Teil der Subsellien verstellbar ist. Das Sitzbrett muß so breit sein, daß die Oberschenkel in ungefähr zwei Drittel Länge auf dem Sitzbrett ruhen und die Unterschenkel ungezwungen im Kniegelenk gebeugt werden. Der hintere Teil des Sitzbretts kann etwas ausgehöhlt sein. Die Lehne ist schwach zurückgeneigt.

Die vertikale „Differenz" zwischen hinterer Tischkante und dem Sitzbrett darf nicht zu klein sein (Entstehung des runden Rückens!), aber auch nicht zu groß (schiefe Haltung!); sie soll etwa ein Sechstel der Körperlänge betragen. Das Schulkind muß sich mit den Ellbogen gleichmäßig bequem auf der leicht geneigten Tischplatte stützen können.

Die horizontal gemessene Distanz, d. h. die Entfernung der hinteren Tischkante von der vorderen Sitzbrettkante kann positiv, negativ oder gleich null sein. Im ersteren Fall steht der Tisch weiter ab, im zweiten ragt der Tisch über die vordere Sitzbrettkante, im letzten Fall liegen beide Kanten vertikal übereinander. Die positive Distanz (Plusdistanz) ist zu verwerfen, da sie zum Vorbeugen des Körpers zwingt; der vorgeneigte Sitz erfordert Nulldistanz, der zurückgelehnte Sitz negative Distanz (Minusdistanz). Also empfiehlt sich eine herausziehbare bzw. zusammenklappbare Tischplatte oder eine geringe negative Distanz. Wenn man sich auch an das Geräusch von Klapptischen (bzw. Klappsitzen) bald gewöhnt, so ist doch eine Minusdistanz von ungefähr 7 cm vorzuziehen und zwar aus folgendem Grunde. Die Kinder müssen in diesem Fall beim freien Sprechen aus der Bank heraustreten, was sowohl körperlich eine gesunde Abwechslung ist als auch zum klaren Sprechen in korrekter Haltung erzieht. Die Bank darf demgemäß nur ein bis zwei Sitze haben. Leider machen die der Größe des Schulkindes angepaßten Sitze einen munteren Wechsel der Plätze während der Stunde unmöglich. Müssen doch zu Anfang jedes Semesters die Bänke den vorhandenen Schülern angepaßt werden! Zu Hause ist, wenn kein verstellbares Schreibpult vorhanden ist, der angemessene Sitz durch feste Kissen und Fußbänke herzurichten.

Der zweckmäßige Wechsel zwischen Arbeit und Besinnung, zwischen Anspannung und Ruhe darf nicht übersehen werden. Im rastlosen Getriebe des modernen Lebens wird das Atemholen der Seele so leicht vergessen. Es sind daher angemessene Ruhepausen in dem Rhythmus des Tages, der Wochen- und Semesterarbeit von großer Bedeutung für die körperliche und seelische Entwicklung der Jugend wie auch der Erwachsenen.

Es würde zu weit führen, im Rahmen dieser Schrift von der Lage, dem Bau, der Beheizung, Beleuchtung und Reinigung der Schule zu sprechen, womit sich der Pädagoge aber unbedingt beschäftigt haben muß!

Andere Fragen der Stundenzahl, der Stundenlänge, der Pausen usw. sind bei Gelegenheit der Organisation unseres Schulwesens, d. h. in der Allgemeinen Unterrichtslehre zu behandeln.

7. *Lehrer, Arzt und die körperliche Erziehung des Volkes.* Wenn ich von dem Erzieher spreche, so verstehe ich darunter nicht nur Vater und Mutter, den „Lehrer" im weitesten Sinne, den Geistlichen, den Richter, den Beamten usw., sondern vor allem auch den Arzt und seine Helferin, die Schwester. Wir sprechen wohl in neuerer Zeit vom Volksbildner,

aber noch nicht vom Volksarzt. Beide sollten Hand in Hand arbeiten und sich gegenseitig ergänzen.

Die im Reichsausschuß für hygienische Volksbelehrung zusammengeschlossenen Landesausschüsse haben die Erteilung des hygienischen Unterrichts dem *Lehrer* zugewiesen. Dieser wird demgemäß nicht nur über die Gesundheit der ihm anvertrauten Jugend wachen, sondern auch die hygienische Unterweisung im Rahmen des gesamten Unterrichts übernehmen. Die gesundheitliche Belehrung kann zum Teil an die Biologie, die Chemie und die Physik angeschlossen werden und wird sich zu eigenen Stunden der Hygiene erweitern. Bau und Funktion des Körpers sowie die Gesundheitslehre sollten möglichst anschaulich geboten, von den Schülern am eigenen Leibe beobachtet und in ihren persönlichen und sozialen Zusammenhängen und Auswirkungen erfaßt werden. In den Berufs- und Fachschulen treten dazu Belehrungen über Gewerbehygiene, Berufsschädlichkeiten und Gewerbekrankheiten. So wird die Jugend zur Verantwortlichkeit für die eigene Gesundheit und die des Volkes erzogen. Es fragt sich nur, ob der Volksbildner für die hohen Aufgaben, die seiner hier harren, auch hygienisch genügend vorgebildet ist! Über diesen Punkt gehen leitende Stellen leider mit Großzügigkeit hinweg!

Nach dem physischen Zusammenbruch unseres Volkes, nach der Einbuße an kostbaren Menschenmassen sowie der Schädigung durch Krankheit und Seuchen erwachsen dem *Volksarzt* daneben ganz besondere Pflichten. Er müßte in ein viel engeres Verhältnis zur Familie, zur Schule im weitesten Sinne (Krippen, Kindergärten usw.: Fürsorgeärzte, Jugendärzte) und zum öffentlichen Leben gebracht werden. Die Initiative kann in diesem Fall von dem einzelnen Arzt und den Standesvertretungen, aber auch von den Behörden ausgehen. In dem bestehenden Rahmen von Vereinen aller Art, der Volkshochschulen und anderer Bildungsstätten sollten regelmäßige Vorträge und Kurse über Volkshygiene gehalten werden, die wichtige Frage der „Volksaufartung“ (Rassenhygiene, Eugenik) in Vorträgen (und Beratungsstellen!) über Gattenwahl, Vererbung, Kinderzahl und die Sorge für die werdende Mutter an weite Kreise herangebracht werden. Die in Stuttgart aus dem „Nationalen Frauendienst“ hervorgegangene Schule der Mütter verdiente größere Verbreitung über das ganze Land. Hier werden für Frauen und junge Mädchen aller Schichten der Bevölkerung Nachmittags- und Abendkurse veranstaltet, in denen Anleitungen zu sinngemäßer Kinderpflege und Erziehung erteilt wird.

Der Volksarzt sollte als Schularzt in besonders enge Beziehung mit allen Bildungsanstalten gebracht werden. Er sollte nicht nur auf Eltern-

abenden als Berater und Helfer wirken, sondern auch dem Lehrerkollegium zur Seite stehen, wo immer es gilt, die gesundheitlichen Einrichtungen der Schule zu verbessern, die hygienische Ausstattung des Schulgebäudes bei den Behörden durchzusetzen oder die nötigen Maßregeln für das Wohlbefinden der Schüler zu ergreifen: Fürsorge für die Ernährung, für den angemessenen Wechsel von seelischer bzw. leiblicher Tätigkeit und von Ruhe, schließlich die Pflege der seelisch oder körperlich Schwachen.

Der Schularzt müßte insonderheit die Gesundheit jedes einzelnen „Schülers" von der Krippe bis zu den verschiedenen Arten von Fortbildungs- und Hochschulen überwachen. Für Mädchen ist die Schulärztin am Platze. Spätestens für den Schulneuling wird ein Gesundheitsbogen angelegt, der für den Übertritt in die Mittel- bzw. höhere Schule sowie für die Berufswahl als Unterlage dient. Der Klassenleiter (die Klassenleiterin oder eine Vertreterin) wohnen der Untersuchung der Knaben (bzw. der Mädchen) bei. Der Schularzt geht jedes Jahr einmal durch jede Klasse und nimmt mit dem Klassenleiter Rücksprache über die schwächlichen Schüler. Sie sind ihm in den Sprechstunden zuzuführen.

Eine Schulschwester steht dem Arzt zur Seite. Sie wacht darüber, daß die Anordnungen und Maßnahmen des Arztes auch wirklich durchgeführt werden: Schulspeisungen, Verschickung in Erholungsheime, Überweisung an einen Arzt zur besonderen Behandlung usw. Sie besucht die Eltern und erstattet gegebenenfalls Meldung beim Kreisphysikus bzw. beim zuständigen Wohlfahrtsamt.

Alle Erzieher des Volkes sind verpflichtet, die verkrüppelten Kinder umgehend amtlich (dem Kreisarzt) zu melden. Unter Verkrüppelung versteht man die dauernde schwere Behinderung in den Bewegungen des Rumpfes und der Glieder, wie angeborenen Klumpfuß, Schiefhals, angeborene Hüftverrenkung und dgl. Allen Krüppeln kann durch geeignete Fürsorge geholfen werden. So werden aus gequälten und verbitterten Kranken zufriedene und leistungsfähige Menschen, die dem Staate, der Familie und sich selbst nicht zur Last fallen. Die gesunde Jugend ist anzuhalten, den Krüppel nicht zu kränken noch zu bemitleiden, sondern ihm unbefangen zu helfen.

Besondere Aufmerksamkeit verdient die Frage der *Zahnpflege* in der Schule. Es ist oben bereits auf die Tatsache hingewiesen, daß Jahre hindurch Milch- und Dauerzähne nebeneinander bestehen. Ist nun der Milchzahn erkrankt, so greift die Fäulnis auf den Dauerzahn über. So kommt es, daß die Erkrankung der Zähne allgemein verbreitet ist und bei der Gleichgültigkeit der Eltern und Schüler nicht

nur den Gesundheitszustand beeinträchtigt (Verdauung!), sondern auch anderen Krankheiten, z. B. der Tuberkulose, Vorschub leistet. Die schulunterhaltenden Behörden müßten daher verpflichtet sein, entweder mit Zahnärzten einen Privatvertrag zu schließen oder Schulzahnkliniken (auf dem Lande: fahrbare Schulzahnkliniken) einzurichten. Die letzteren werden am besten im Schulgebäude selbst untergebracht. Jedes Kind wird in jedem Jahr mindestens einmal unentgeltlich untersucht, wegen der auswärtigen Schüler am besten während der Schulzeit; die Untersuchung einer Klasse kann in einer Unterrichtsstunde erledigt werden. Die Behandlung findet gegen geringes Entgelt außerhalb der Schulzeit statt. Die Kinder wirtschaftlich bedrängter Eltern sind völlig unentgeltlich zu versorgen. Im übrigen steht es allen Eltern frei, ihre Kinder auch von Zahnärzten eigener Wahl auf eigene Kosten behandeln zu lassen. Eine Schulschwester trägt auch hier die Verantwortung dafür, daß die Anordnungen des Arztes gewissenhaft befolgt werden. So wird der einzelne dazu erzogen, auch im späteren Leben sein Gebiß einmal im Jahre, besser alle Halbjahr, untersuchen zu lassen.

8. Schließlich ein kurzes Wort über *Kurpfuscherei!* Es ist geradezu erstaunlich, welche Torheiten in dieser Hinsicht von den Eltern begangen werden. Sicherlich kann auch der Arzt wie jeder Mensch hier und da einmal versagen. Was aber von berufsmäßigen Kurpfuschern gesündigt werden kann, das beleuchtet in krasser Weise der bekannte Kliniker Eduard Müller in der Zeitschrift für ärztliche Fortbildung 1925/26 (z. B. die verschiedenen Arten der Augendiagnose) und in der Deutschen Medizinischen Wochenschrift 1925. Auch die Schule sollte die Jugend über einen derartigen Unfug und seine Folgen belehren.

IV. Die körperlich-seelische Durchbildung des gesunden Menschen

Die Leibesübungen können einmal betrachtet werden unter dem Gesichtspunkt der individualen und sozialen Leistungsfähigkeit und sodann vom Standpunkt einer künstlerischen Selbstdarstellung. Ich beginne mit dem ersteren Punkte[5].

[5] Ich empfehle als Literatur: F. A. Schmidt, Physiologie der Leibesübungen, Leipzig 1927; W. Schnell, Biologie und Hygiene der Leibesübungen, Berlin-Wien 1922; C. Diem, Zur Neugestaltung der Körpererziehung, Berlin 1923; R. Martin, Körpererziehung, Jena 1922; E. Neuendorff, Methodik des Schulturnens in Grundzügen, Leipzig 1927, und Die Turnstunde in der Knabenschule, Dresden, 4. Aufl.; R. Hecker und Ch. Silberhorn, Deutsche Körpererziehung, München 1923, mit reichen Literaturangaben; Joh. Müller, Die Leibesübungen. Ihre biologisch-anatomischen Grundlagen, Physiologie und Hygiene, Leipzig 1926; H. Echternach, Handbuch des ortho-

Die Ausbildung des wachsenden Körpers im anatomisch-physiologischen Sinne, die von der seelischen Entwicklung grundsätzlich nicht getrennt werden kann, geschieht durch folgende Übungsarten, die wir in der Abstraktion wohl unterscheiden können:

1. *Die Kraftübungen.* Darunter verstehen wir solche Übungen, die nur kurze Zeit dauern, dabei aber stärkste Widerstände überwinden, z. B. das Heben von Gewichten. Hierdurch wird sowohl die Masse des Muskels erhöht als auch seine Länge und Elastizität, schließlich auch seine Qualität für Dauerleistungen. Die Bänder, das Skelett, die Gelenke und auch die inneren Organe werden in ihrem Wachstum gefördert. Die Kraftübungen finden ihre Ergänzung in den sogenannten Lockerungsübungen, z. B. durch kräftiges Ausschütteln der Muskulatur. Bei einseitigen Kraftübungen, z. B. beim Klimmzug, tritt nach einiger Zeit eine lokale Ermüdung ein. In einem angemessenen Turnunterricht ist mithin dafür Sorge zu tragen, daß nicht nur einige Glieder gekräftigt werden, sondern allmählich der ganze Körper durch geeignete Auswahl der Übungen durchgearbeitet wird.

2. Die *Koordination verschiedener Muskeln* und ihre willkürliche Beherrschung. Die zweckmäßige Ausführung einer Bewegung unter möglichst großer Kraftersparnis hängt ab von dem geregelten Zusammenarbeiten der einzelnen Nerven und Muskeln. Folgende Übungsarten gewähren die Möglichkeit, die Herrschaft über den eigenen Körper zu erlangen:

An erster Stelle stehen die Gewandtheitsübungen, z. B. die Geräteübungen am Reck, Barren, Pferd und Klettergerüst sowie die leichtathletischen (volkstümlichen) Übungen wie Springen und Werfen. Es ist mit Recht auf den Zusammenhang zwischen den Gewandtheitsübungen und den Betätigungen im Werkunterricht hingewiesen worden. In beiden Fällen werden die sensomotorischen Rindenfelder des Großhirns ausgebildet. Diese Betätigungsweisen sind daher für die heranreifende Jugend sehr förderlich und kommen namentlich geistig minderwertigen Kindern sehr zugute.

Dazu treten die Schnelligkeits- und Dauerbewegungen, z. B. Gehen, Laufen, Schwimmen usw. Diese Übungen nehmen ausgedehnte Muskelgebiete des Körpers in Anspruch; sie kräftigen das Herz sowie die Lunge und beleben den Stoffwechsel; sie bilden ein geeignetes Gegengewicht zu der geistigen Arbeit. Die Schnelligkeitsübungen bestehen

pädischen Schulturnens, Berlin 1912; Heinrich Ernst, Bodenübungen, Leipzig 1927, und schließlich die neuen Richtlinien für Leibesübungen an den höheren Schulen Preußens, Berlin 1925 (1927); K. Gaulhofer und M. Streicher, Grundzüge des österreichischen Schulturnens, Wien-Leipzig-New York, 1924.

darin, daß in kürzester Zeit eine größtmögliche Leistung vollbracht wird; sie finden ihr natürliches Ende nicht in der Übermüdung eines einzelnen Muskels wie bei den Kraftübungen, sondern durch Herzermüdung oder durch Atemnot. Die Dauerbewegungen, z. B. langsamer Dauerlauf, enden mit einer allgemeinen Körperermüdung und zwar wegen der im Körper allmählich angehäuften Ermüdungsstoffe. Im Zustand der Erholung werden diese Stoffe in den Muskeln zu Ende verbrannt oder auf dem Blutwege fortgeschafft. Wenn auch eine wirkliche Förderung durch das Turnen nur durch maximale Anstrengungen und dauernde Steigerung der Anforderungen erreicht werden kann, so muß man sich auf der anderen Seite vor Übertreibungen hüten. Besonders verhängnisvoll wirken körperliche Überreizungen nach geistigen Anspannungen. Im allgemeinen sollte aber keine Turnstunde ohne Dauerlauf vorübergehen.

3. Einen ganz anderen Charakter tragen die *Gleichgewichtsübungen,* die auf die Erhaltung des Gleichgewichts in einer Schwebestellung hinzielen. Sie dienen dazu, bestimmte Hemmungsvorstellungen zu überwinden, z. B. die Furcht vor dem Abgleiten. Sie steigern das Gefühl der Sicherheit, üben aber auch die Koordination der Muskeln.

4. Schließlich sind die *Haltungsübungen* („Federn“ und „Schwingen“) hervorzuheben. Dahin gehören z. B. die Rücken-, Bauch- und Lockerungsübungen mit und ohne Handgeräte (Freiübungen). Haltungen wie die Spannbeuge rücklings an der Leiter weisen schon zum orthopädischen Turnen hinüber und tragen dazu bei, die Folgen schlechter Sitzhaltung auszugleichen. Die Haltungsübungen sind daher sehr ausgleichend und kräftigend und können weitgehend mit Atemübungen verbunden werden. Alle diese Betätigungen der Körperschule sind natürlich, ebenso wie alle anderen Übungen, soweit wie irgend möglich in das Freie zu verlegen. —

Die bisher besprochenen Übungen tragen individualen Charakter, d. h. sie dienen der Durchbildung des einzelnen, des Naturmenschen. Die sozialen Übungen dagegen erziehen zur straffen Zucht innerhalb der Kulturgemeinschaft. Ich nenne die Ordnungsübungen und das Wandern, mit dem die Pflege des Gesanges möglichst zu verbinden ist, sowie den Tanz. Hier ist besonders die soziale Seite des Sportes und Spieles hervorzuheben. Das ist von den Angelsachsen richtig erkannt und eingeschätzt worden. Auf dem Spielplatz lernt die Jugend die Achtung vor dem Gesetz und wird dazu erzogen, sich bald als Führer oder Geführte einem großen Ganzen einzuordnen. Im Sport und Spiel verlieren außerdem Stand und Rang ihre Bedeutung. Sie führen das Volk zusammen zur Gemeinschaft. So sehen wir hier ein

Mittel, die großen Spannungen innerhalb unseres Volkstums zu überbrücken.

Gliedern wir nun die obigen Ausführungen in den Zusammenhang dieses Buches ein!

1. Die *Durchführung der Übungen.* Dieser Schrift liegt die Überzeugung zugrunde, daß wir die Erstarrung unseres Geisteslebens überwinden müssen durch Auflockerung der irrationalen Urkräfte unserer Seele. Die Art, wie die körperlichen Übungen in der neueren Zeit betrieben werden, bewegt sich in derselben Richtung. Die gezwungenen und starren Stellungen sowie die gespannten und verkrampften Bewegungen der früheren Zeit weichen mehr und mehr den fließenden und schwunghaften Betätigungen des Leibes. Das Zeitmaß ist das der betreffenden Übungsart und des eigenen Lebensrhythmus, nicht die feste Form des äußerlichen Gleichtakts. So ist man von dem Rationalismus des Spießschen Turnens immer mehr zurückgekommen. Verwickelte und zusammengesetzte Übungsarten sind nur mehr Schauleistungen für Festlichkeiten. Auch die gepreßten Gipfelleistungen einiger Sportgrößen, Ausgeburten unserer individualistischen Zeit, werden weniger geschätzt als die gleichmäßige Durchbildung der Gesamtheit in der Turn- und Spielgemeinschaft. Während sich gerade die schwächeren Schüler früher gern vom Turnunterricht absonderten und befreien ließen, sollen sie gerade ermutigt und der Klassengemeinschaft wiedergewonnen werden. Jährliche Leistungsmessungen (Anlage eines Leistungsbogens für die ganze Schulzeit)! Schulen und Sportvereine sollten jährlich mindestens ein Schau- und Wetturnen in Gegenwart von Eltern und Freunden abhalten. Es ist zu begrüßen, daß das Reichsjugendabzeichen vom Deutschen Reichsausschuß für Leibesübungen eingeführt ist. Jeder Deutsche bis zum vollendeten 18. Jahr kann sich darum bewerben. Es ist die gegebene Vorstufe des Deutschen Turn- und Sportabzeichens. Die einzelnen Pflichtübungen für die großen Wettkämpfe müßten jedoch sehr frühzeitig bekannt gegeben werden und sich auf grundlegende Turn- und volkstümliche Übungen beschränken. Edmund Neuendorff macht mit Recht darauf aufmerksam, daß die früheren Lehrpläne für das Turnen ebenso überladen sind wie die der wissenschaftlichen Fächer. Die Lehrziele sind daher zu beschränken zugunsten einiger weniger wertvollen Übungen und Spiele, die aber in allmählicher Steigerung der Schwierigkeiten im Laufe der Jahre zur vollen Beherrschung des Körpers führen müssen. Ebenso ist die erdrückende Fülle der Geräte einzuschränken.

2. Sodann ist die *Zielsetzung* der Leibesübungen erst allmählich herausgearbeitet und dem Kulturideal angepaßt worden. In der Weiter-

bildung Jahnscher Anregungen war man mehr und mehr von den durch die Turngeräte gegebenen, also objektiven Übungsmöglichkeiten ausgegangen. Im Spießschen Turnen griff man dagegen eher auf die Bewegungsmöglichkeiten des Subjekts zurück. Auch das von P. H. Ling begründete schwedische System zielte auf die systematisch gleichmäßige Durchbildung der gesamten Körpermuskulatur und auf sichere Körperhaltung ab und blieb somit auch im Technischen stecken. Erst die Frage nach dem anatomisch-physiologischen Übungsbedürfnis des Individuums und nach den Forderungen, die das Wohl der Gesamtheit an den einzelnen stellt, bedeutet eine Wendung zum Sittlichen, die wir bei Jahn schon vorgezeichnet finden. Und so kann das Ziel des Turnens, des Sports und Spiels nur das aller Erziehung sein: körperlich und seelisch starke Menschen zu bilden, die Voraussetzungen machtvollen und gütigen Wirkens zu schaffen.

Leider hat unser heutiges Sportwesen zu ernsten Auswüchsen geführt. Der Nervenkitzel der großen Rennen mit ihren Wetten und Trinkgelagen hat auch die Sportfeste ergriffen. Die Jugend studiert die Sportzeitungen und die unvermeidlichen Sportbeilagen unserer Presse; sie kennt alle großen Boxer, Ringkämpfer, Schwimmer, Läufer usw. So hat sich der Intellektualismus des Wissens auch dieses Gebietes bemächtigt. Menschen, denen jeder Sinn für Körperkultur abgeht, sprechen am klügsten über die großen Rekordhelden, ihre Technik und ihre Erfolge. So liegt viel Ungesundes und Unsittliches in dieser Art, Sport mit dem Verstande und dem Munde zu treiben.

3. Die Leibesübungen sollten noch mehr in den Dienst des Volkswohles gestellt werden. Dies wird angebahnt durch eine dezente, aber *möglichst knappe und leichte Turnkleidung*. Der Turner geht in kurzer schwarzer Turnhose mit freiem Oberkörper und freien Beinen; die Mädchen tragen eine möglichst zwanglose, aber schickliche Oberkleidung. Auch Badetrachten haben sich bewährt. Als Gründe für den unbedeckten Oberkörper der Knaben sind folgende eingesehen: fast alle Kinder tragen ihre Kleidung auf den Schultern; das bedeutet eine große Last. Der Turnlehrer muß außerdem den Körper und etwaige krankhafte Erscheinungen beobachten können. Auch der Übungswert der einzelnen Betätigungen und der Übungsfortschritt läßt sich am nackten Körper am besten erkennen. Die Widerstandskraft des Körpers und die Abhärtung der Haut wird gefördert; wenn die Übungen in der warmen Jahreszeit begonnen werden, sind Erkältungserscheinungen kaum zu befürchten. Dagegen wird die Gefahr der Erkältung näher gerückt, wenn der erhitzte Turner noch stundenlang die feuchte Kleidung trägt. Durch die Sonnenbestrahlung, die auch

den besten Schutz gegen Infektionskrankheiten bietet, wird eine bessere Durchblutung des Körpers und eine Kräftigung des Allgemeinzustandes herbeigeführt. Die Turnübungen gehen dann in Luft- und Sonnenbäder über. Damit gewinnt das Freiturnen eine unermeßliche rassenhygienische Bedeutung und einen bedeutenden Einfluß auf die Gestaltung des Volkstums. Schließlich wird die sexuelle Spannung, von der noch zu reden sein wird, herabgemindert, wenn sich die beiden Geschlechter zwanglos und frei in der Offenheit des hellen Tages begegnen. So erweisen sich auch die Leibesübungen als ein Mittel, die Massen frei zu machen von den Hemmungen des naturhaft gebundenen Menschen.

4. Was die *zeitliche Anordnung* der Übungsarten betrifft, so kommen in früherer Jugend mehr Schnelligkeits- und Gewandtheitsübungen in Betracht, Laufen, Klettern und Springen, scherzhafte und muntere Bewegungsspiele, um die Atmung und den Blutumlauf zu steigern, das Wachstum des Körpers anzuregen und den Schäden des Schullebens entgegenzuwirken. Dazu Gleichgewichts- und Haltungsübungen. Die beste Erholung zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden gewährt das Laufen und Herumtollen während der Pausen. Im späteren Alter werden höhere Anforderungen gestellt an die Kraft (Kraftübungen!), Gewandtheit, Schnelligkeit, Ausdauer (Wandern!), Schlagfertigkeit, Geistesgegenwart und Selbstbeherrschung des Jugendlichen. So mündet die körperliche Erziehung in die geistige ein, ganz abgesehen von der Erziehung der Sinne durch Turnen, Sport und Spiel. Das Spiel selbst wird zum Abbild und Vorbild des Lebens. Ist es doch ein Ringen und Kämpfen, durch feste Satzungen geregelt, durchseelt von dem Geist eines echten Machtverhältnisses, das Führer und Geführte durchdringt und sie zur höchsten Leistungsfähigkeit emporzieht. Daneben ist es aber die notwendige Ergänzung und das geeignete Gegengewicht zu der Einseitigkeit beruflicher Tätigkeit der Jugendlichen und Erwachsenen, denen die Einheit des vollen Menschentums in der Schule und im Beruf so früh geraubt wird.

5. Die Besonderheit des *Mädchenturnens*. Der Bildungsvorgang zielt immer darauf ab, den einzelnen dem Kulturideal anzupassen, aber immer unter Berücksichtigung seiner besonderen Individualität. So muß auch das Turnen den weiblichen Charakter in seiner typischen und individualen Vollkommenheit in jedem einzelnen Falle herausarbeiten. Die Frau und Mutter wird sich im allgemeinen stärker erweisen im Neigungs- als im Machtverhältnis, im harten Kampf des öffentlichen Lebens mehr die Geführte als die Führerin sein oder auf anderen Gebieten als der Mann und in anderer Weise ihre besondere Führer-

schaft bewähren. Die Leibeserziehung der Mädchen geht auf Herausbildung eines gesunden, selbstbeherrschten und leistungsfähigen Körpers, der den besonderen Berufsaufgaben der Frau gewachsen ist. Die körperliche Erziehung hat den Sinn zu wecken für eine verfeinerte Körperkultur, das Gefühl für angemessene Lebensführung und ungekünstelte Selbstdarstellung. Zu diesem Ziele leiten am besten Geh-, Lauf-, Haltungs-, Ausgleichs- und volkstümliche Übungen hin, Hüpfübungen mit und ohne Musik bzw. Gesang, Tanz- und Ballspiele, auch Rudern und Schwimmen.[6] Überall ist auf tiefe Atmung und gefällig-zwanglose Haltung das größte Gewicht zu legen. Wenn nun die rhythmische Gymnastik das individuale Moment stark betont, so darf darüber nicht vergessen werden, daß auch der Sinn für das Gemeinsame und die Gemeinschaft gepflegt werden muß. Dazu kommt, daß die weniger straffen, anmutigen Bewegungsformen in der Luft schweben, wenn sie nicht in einem kräftigen und gewandten Körper ihre Stütze finden. Demgemäß darf man auch die Geräteübungen dem Mädchen nicht vorenthalten, doch sind sie sorgsam auszuwählen (kein Querstütz am Barren, kein Tiefsprung!). Sehr im argen liegt das Mädchenturnen auf dem Lande, wo es im Sommer immerhin als Ausgleich für einseitige körperliche Beschäftigung, sicherlich aber in der Ruhe des Winters tüchtig gepflegt werden sollte.

6. Die *studierende Jugend*. Nach dem Zusammenbruch unseres Volkes ist der körperlichen Leistungsfähigkeit der späteren *Führer* ganz besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Die Göttinger Beschlüsse des 3. Deutschen Studententages im Juli 1920 stellen eine Reihe von Mindestforderungen als Richtlinien für die körperliche Erziehung unserer akademischen Jugend auf. Sie sind auf dem 4. Studententage in Erlangen 1921 erweitert worden. Diese Bestrebungen werden fortgeführt vom Deutschen Hochschulamt für Leibesübungen. Andere Organisationen, z. B. der Vertretertag des Deutschen Hochschulringes zu Würzburg 1922 sowie der zweite Deutsche Akademikertag zu Elberfeld 1925 haben den Gedanken aufgenommen, die amtliche Einführung pflichtmäßiger Leibesübungen für die gesamte Studentenschaft zu fordern; das um so mehr, als die körperliche Erziehung des Volkes durch die allgemeine Dienstpflicht in Fortfall gekommen ist! Auch für die Studentinnen, die späteren Führerinnen, müßten entsprechende Bestimmungen getroffen werden. Andere Länder, namentlich auch Amerika, sind uns auf diesem Wege vorangegangen. Ein Sonderheft der Süddeutschen Monatshefte: „Militärische Schulung der Jugend

---

S. Dapper — E. Klinge — E. Neuendorff, Dtsch. Mädchenturnen, Dresden 1927; Marg. Streicher, Mädchen- und Frauenturnen, Wien 1925.

im Ausland“ (1926) weist darauf hin, was das Ausland für die körperliche — genauer für die militärische — Ausbildung der Jugend tut. Und Deutschland?

7. *Schlußfolgerungen.* Die wenigen Turnstunden, namentlich als sechste Stunde im heißen Sommer, der einmalige Spielnachmittag in der Woche, ein Wandertag im Monat und das Zehnminutenturnen genügen sicherlich nicht, zumal sie so häufig nicht zur rechten Auswirkung kommen. Man behalte daher gewiß die täglichen Atemübungen bei, ziehe sie aber nicht einer Stunde oder gar einer Pause ab, sondern schließe sie einer Pause an. Im Rückblick auf die obigen Ausführungen (S. 134 f.) ist zu fordern: bis zum 12. Jahre drei, späterhin zwei gänzlich arbeitsfreie Nachmittage für Turnen, Sport, Spiel und Wandern, für Rudern und Schwimmen im Sommer, für Schnee- und Eissport im Winter und zwar neben zwei wöchentlichen Turnstunden; das ist besser als die tägliche Turnstunde. Einrichtung von Spielplätzen und Schwimmhallen durch Reichsgesetz mit besonderen Vorrichtungen für kränkliche und für bedürftige Schüler (Speisungen). Wenn ich oben die Sorge für die Jungakademiker besonders betont habe, so gilt Ähnliches auch für die schulentlassene Jugend, die beim Übertritt in einen praktischen, bisweilen recht harten Beruf ganz besonderer Schonung bedarf. Was wir da für das ganze Volk ausgeben, werden wir in Zukunft an Krankenkassen, Irrenanstalten und Zuchthäusern sparen! Die Ergebnisse einer derartigen Volkserziehung werden sich erst von Geschlecht zu Geschlecht immer mehr auswirken.

Dadurch erwachsen dem Sportarzt und namentlich dem Turnlehrer bedeutende Aufgaben. Ist jetzt schon zu fordern, daß der Turnlehrer frisch, freundlich und straff zugleich sei, eine wahre Führerpersönlichkeit, der Berater des Kollegiums und der Freund des einzelnen Schülers, so tritt er nunmehr aus dem Rahmen der Schule und des Vereins heraus und wird zum Führer des Volkes.

Mit diesen Forderungen ist eine völlige Neuordnung unserer Körpererziehung gegenüber der Hypertrophie unseres Wissenskultus, den Lebenshalbheiten und dem Geschäftsgeist unserer Zeit verbunden. Was uns not tut, ist vor allem die Charakterbildung ganzer Persönlichkeiten, die straffe geistige Zucht des theoretischen Menschen und als Voraussetzung alles Schaffens ein starker und gesunder Leib. Wir erörtern immer wieder die ernsten Probleme des 8-Stundentages. Sollte nicht vorher auch die Frage geklärt werden, wie die gewonnene Freiheit dem eigenen Lebensgenuß und dem Wohle der Gesamtheit eingeordnet werden kann? Wir wollen die Bierlokale nicht noch mehr

bevölkern, sondern die Einheit des echten naturwüchsigen Kulturmenschen wiederherstellen in der freien Natur nach der zermürbenden Arbeit unseres übersteigerten Kulturlebens. Dort auf den großen Spielplätzen treffen jung und alt, Kinder und Eltern, alle Volksklassen zusammen, um körperlich und seelisch zu gesunden: ganze Menschen, einander verbundene Volksgenossen, eine gewaltige pädagogische Provinz!

Denn sie sind selber auferstanden,
Aus niedriger Häuser dumpfen Gemächern,
Aus Handwerks- und Gewerbesbanden,
Aus dem Druck von Giebeln und Dächern,
Aus der Straßen quetschender Enge,
Aus der Kirchen ehrwürdiger Nacht
Sind sie alle ans Licht gebracht. —

Ich wende mich nunmehr der *künstlerischen Körperschulung* zu und betrachte die Leibesübungen vom Standpunkt der beseelten Selbstdarstellung. Ich charakterisiere zunächst in kurzen Strichen die einzelnen Strömungen der sogenannten rhythmischen Gymnastik, um dann ihren Sinn darzulegen und ihn schließlich gegen das Wesen des Turnens, Sportes und Spiels abzugrenzen.

Auf dem dritten Kunsterziehungstag zu Hamburg im Jahre 1905 standen Musik und Gymnastik zur Verhandlung. Man fühlte damals, daß man nicht auf dem richtigen Wege war, man drängte unbewußt vorwärts und suchte andere Bahnen. Aber die Zeit war noch nicht erfüllet.

Schon hatten sich Fröbels Ideen seiner auf Persönlichkeitskultur und auf freie Selbstentwicklung gerichteten Bestrebungen immer mehr ausgewirkt. Ebenso griff Maria Montessori auf die im Kinde wurzelnden Kräfte zurück. Aus der Ärztin für nervenkranke Frauen und schwachsinnige Kinder ist eine Erzieherin geworden; sie geht darauf aus, die Hemmungen im Kinde zu beseitigen und die Selbstentfaltung durch Selbstbetätigung zu ermöglichen. So ist sie auch zur Körperbeherrschung gekommen durch Gleichgewichtsübungen und durch rhythmische Bewegungen.

Ein anderer Anstoß war seitens der Geschwister Isadora und Elizabeth Duncan (Kalifornien-Darmstadt) erfolgt. Sie wirkten auf eine Veredlung und Verinnerlichung des Tanzes im Rahmen einer natürlich-vornehmen Lebenshaltung hin. Max Merz (Wildpark bei Potsdam, jetzt St. Gilgen in Österr.) wandelt in ihren Bahnen und sucht, ihre Gedanken auszubauen. Von dieser Bewegung aus mag die Richtung mancherlei Anregungen erhalten haben, die auf die Belebung unserer Volkstänze abzielte. Ich verweise auf M. Radčzwill, G. Meyer,

L. Börner, F. Metz, M. Tepp, A. Helms, O. Blensdorf und J. Blasche usw. und ihre Bestrebungen.

Von ganz anderen Gedankengängen herkommend, drängte die deutsch-amerikanische Ärztin Bess M. Mensendieck (Holland) auf die bewußte Durcharbeitung des beruflich verbildeten Körpers hin und zwar zwecks Wiedererlangung der Gesundheit und des natürlichen Lebensrhythmus unter besonderer Betonung einer zweckvollen Atemtechnik. Auf dem Boden dieses Systems wirkt unter anderen Hedwig Hagemann (Hamburg). Die verschiedenen Richtungen sind nunmehr in dem „Bund für angewandte und freie Bewegung (Mensendieck-Bund e. V.)“ zusammengeschlossen. Sie gliedern sich nach den drei Grundprinzipien der „funktionellen, der rhythmischen und der tänzerischen Schulung“. Die Bewegung fand umsomehr Wiederhall, als auch die schwedische Gymnastik und die Bestrebungen des Dänen J. P. Müller („Mein System“) die damalige Zeit aus der Gleichgültigkeit aufrüttelten, auf die Pflege eines kräftigen und schönen Körpers hinwiesen und zur Bewegungsfreude am eigenen Leibe erzogen.

Jaques-Dalcroze (Genf-Hellerau bei Dresden; die Schule Hellerau ist dann nach Schloß Laxenburg bei Wien übergesiedelt) ging von musikalisch-pädagogischen Studien aus. Er unterschied bereits zwischen Takt und Rhythmus und wollte mit Hilfe der rhythmischen Gymnastik „die von Natur vorhandenen Rhythmen des Körpers ausbilden“ und so die Erziehung begründen. Sein Bestreben ging darauf hinaus, das geistige Wesen des Menschen durch rhythmische Bewegungen zu vertiefen, also nicht nur den Körper (Atmung!) zu kräftigen, sondern auch den Charakter zu bilden. Wenn er aber der „Anpassung der rhythmischen Fähigkeiten unseres Körpers an die Musik“ das Wort redet, so trägt er der Individualität der einzelnen Persönlichkeit damit kaum Rechnung.

Im Gegensatz dazu geht Dr. Rudolf Bode (München) vom Totalrhythmus der leiblich-seelischen Ganzheit aus. Er wendet sich daher gegen das deutsche Turnen, namentlich die Geräteübungen; er will die verkrampfte Muskulatur lösen und den bildenden Kräften der Seele in einem System von Spannungs- und Entspannungsübungen (Schwungübungen) zum Durchbruch und Ausdruck verhelfen. In freier Bewegung, Tanz und Gymnastik (Lauf, Sprung, Wurf) sucht er die Beherrschung des intellektuell befreiten Körpers zu erreichen.

Alle diese Richtungen sind nun einerseits immer weiter differenziert worden, anderseits haben sie sich einander angeglichen. Die gegenseitige Annäherung der gymnastischen Schulen kommt äußerlich in der Gründung des „Deutschen Gymnastik-Bundes e. V.“ zum Ausdruck.

Bald betont man mehr die schöne Form der Bewegung des Tanzes (oder kultischen Spiels) als „leiblich-seelisch-geistiger Erscheinung" zwecks Entfaltung der harmonischen Persönlichkeit und als Abbild und Sinndeutung des Lebens, seiner eurhythmischen Beziehungen im Weltgeschehen (Bedeutung der chorischen Gruppen-Bewegungskunst: Rudolf von Laban; seine Schülerin Mary Wigman)[7], bald stellt man die Gymnastik in den geistigen Zusammenhang des ganzen Kulturwirkens (Lohelandschule), bald schlägt man die Brücke zur Bühnenkunst, wo das sich selbst vergessende Ich in echter Begeisterung zu höchster Bewußtheit sich steigert (Martin Luserke); bald verbindet man die Vorzüge turnerischer und sportlicher Durchbildung mit den Eigenarten rhythmischer Gymnastik (z. B. die Schule Hellerau).

Mancherlei Anregungen wird man der „Künstlerischen Körperschulung" entnehmen, Bericht über die im Oktober 1922 seitens des Zentralinstituts in Berlin veranstaltete Tagung, herausgegeben von Ludwig Pallat und Franz Hilker (Breslau 1923, 3. Auflage 1926); daselbst auch reiche Literaturangaben.

Werfen wir nun einen zusammenfassenden Blick auf alle diese Bestrebungen der Körperschulung, so können wir folgende Vorzüge an dieser oder jener Richtung hervorheben:

Die Vertreter der rhythmischen Gymnastik haben eingesehen, daß die organische Einheit von Leib und Seele die Voraussetzung alles Kulturwirkens ist. Die Erhöhung der organischen Kraftleistung hängt zunächst ab von der Herabsetzung des psychomotorischen Widerstandes. Man legt daher großes Gewicht auf die Lockerung der erstarrten Muskulatur, auf Regulierung der Lungen- und Herztätigkeit und auf Bildung des Körpers zur Ausdauer und Gewandtheit. Sodann beruht alles Gestalten auf der Fülle der seelischen Energie. Darunter ist nicht so sehr die einseitige Beherrschung des Körpers durch den Verstand zu verstehen als vielmehr eine Einordnung des Leibes in die instinktive Tätigkeit der Seele, wie sie durch rhythmische Klänge geweckt und im besonderen Erleben des eigenen Formgefühls in der Haltung und Gestaltung des Körpers ungehemmt zum Ausdruck kommt. So wird der Mensch aus seiner zwanghaften Gebundenheit unserer „überspannten" Kultur befreit (Entspannung!) und im spontanen Verhalten dem irrationalen Leben zurückgegeben (cf. oben S. 151). In diesem Sinne läßt sich auch die gewagte Bezeichnung „Künstlerische" Körperschulung verstehen; denn während die Wissenschaft unter der einseitigen Herrschaft des Verstandes abstrahiert und analysiert, ist es gerade die Eigenart der Kunst, die Einheit des beseelten Lebens in

[7] Rudolf von Laban, Die Welt des Tänzers, Stuttgart 1926.

seiner Ursprünglichkeit zu wahren, in unserem besonderen Falle: aus einem neu erwachten Körper- und Lebensgefühl heraus das Allgemein-Menschliche bzw. das Individuell-Persönliche zu entbinden und durch das Mittel menschlicher Gestalt und Bewegungsmöglichkeit aus innerer Erfülltheit zum Ausdruck zu bringen. Daraus ergibt sich die Bedeutung derartiger gymnastischer Übungen gerade für das Kindesalter, im besonderen für schwächliche Kinder, sodann für die auf Lebenstotalität gerichtete Frau mit ihrem reichen und zarten Gemütsleben.

Es bedeutet somit ein Verdienst der rhythmisch-gymnastischen Richtung, daß sie den versteiften Körper befreit aus der Herrschaft des Verstandes, daß sie die ungeteilte Seele in ihre Rechte wieder einsetzt und daß sie nicht bloß isolierte Übungen pflegt, sondern die einzelne Bewegung in einen lebendigen Zusammenhang gestellt hat. So konnte sie den Einfluß gewinnen auf weite Kreise, namentlich Mädchen und Frauen den natürlichen Bewegungssinn des Körpergefühls und der Körperkultur zurückgeben. Dazu kommt die erholende Wirkung der halb automatischen Bewegungen, die mit geringer Anstrengung des Zentralorgans ausgeführt werden und so in unserer nervenüberreizten Zeit eine Entspannung des Gehirns in sich schließen.

Dies alles bedeutet einen großen Gewinn für die Gesundung der Menschheit und ganz besonders für uns Deutsche. Wir haben gesehen, dem Deutschen fehlt die rechte Freude an der Selbstdarstellung und das rechte Selbstbewußtsein. Beides wird durch die rhythmische Gymnastik geweckt. Mädchen und Frauen zumal finden im freien Ausdruck innerer Bewegtheit die Idealform ihres Wesens, kommen in dem Erleben der eigenen Persönlichkeit zum Bewußtsein ihrer besonderen Eigenart und ihres Wertes. Indem sie den tieferen Sinn der Körperpflege erfassen, zur leibseelischen Einheit unter der Herrschaft einer Idee durchdringen, verstehen sie mehr und mehr, was ihnen ansteht und frommt, was ihrem eigenen Wesen widerspricht, und gewinnen so eine erhöhte Festigkeit im Hause und im öffentlichen Leben. Auf diese Weise kommt diese Strömung dem gesunden Kern der Frauenbewegung entgegen.

Damit sind aber auch zugleich die Grenzen der rhythmischen Gymnastik aufgewiesen. Mit der Steigerung eigenen Lebensgefühls ist es noch nicht getan. Auch in der anmutigen oder ekstatischen Selbstdarstellung der aufgelockerten Seele erschöpft sich der soziale Mensch nicht, wenn sie auch eine unbedingte Voraussetzung gesellschaftlicher Wechselwirkung ausmacht. Ja, es kann sich sogar ein asozialer Zug in die ästhetisch gerichtete Körperkultur einschleichen: der dem Zuschauer abgewandte, in sich selbst gekehrte oder in der Sehnsucht nach

Schönheit über diese Welt hinausschauende Mensch ist gerade in Deutschland keine Seltenheit.

Die soziale Persönlichkeit betätigt sich unserem Bildungsideal gemäß im Wirken für den anderen, sei es in *Macht,* sei es in *Güte.* Dazu bedarf es aber der Geistesgegenwart, des Mutes, der Entschlossenheit und der Opferfreudigkeit, welche Eigenschaften vor allem durch das deutsche Turnen entwickelt werden: Turnen als körperlich-seelische Betätigung, als sittliche Verpflichtung im Sinne Friedrich Ludwig Jahns, im Sinne des alles durchgeistigenden deutschen Idealismus! Ebenso gehen Turnspiel und Sport als „Ernstspiel" des Jugendlichen (W. Stern) mit ihrem Charakter einer unendlichen Aufgabe des sich und andere Überbietens (Gewalt) allmählich über in die veredelten Formen der geordneten Spielgemeinschaft: Macht! Das sittliche Bewußtsein der Pflicht gegen andere wird in der ästhetischen Form rhythmischer Gymnastik nicht geweckt, sondern nur in allen Betätigungen, in denen sich der Turner, der Sportsmann und der Spieler der Gemeinschaft verbunden fühlt und als Führer bzw. Geführter seinen Platz ausfüllt. Im Gegenteil, es kann die weichere Form der rhythmischen Gymnastik gerade zur Verweichlichung führen, wenn die begleitende Musik das Bewußtsein mehr und mehr ausschaltet, wenn die Suggestion des fremden Rhythmus nicht den Rhythmus der eigenen Seele weckt und beschwingt und so den Eigenwillen stärkt. Ich habe daher schon oben vor der verführerischen Inaktivität des Ostens gewarnt; sie bedeutet keine Rettung für uns. Demnach genügt nicht die Selbstdarstellung, nicht die im fiktiven Werfen und Stoßen der rhythmischen Gymnastik bloß angedeutete Bewegung, sondern die in das Leben hineingestellte Betätigung, die bestehende Hindernisse wirklich überwindet. So werden über den Expressionismus bloßer Ausdrucksgestaltung hinaus Männer und Frauen der Tat erzogen. Und die rhythmisch-künstlerische Gymnastik, soweit sie nicht äußerliche Mache, sondern echter Ausdruck eines durchseelten Körpergefühls ist, soll uns dazu eine wertvolle Unterstützung bieten.

ZWEITER ABSCHNITT

Die Erziehung des Trieblebens

DIE Erörterung der hier vorliegenden Probleme erfordert eine Klärung der Bezeichnungen: *Trieb* und *Instinkt* sowie die Abgrenzung dieser Begriffe gegen die Wertungen des sinnhaft wirkenden Kultur-

menschen. Damit knüpfen die nun folgenden Darlegungen an die oben (S. 42f.) gegebenen grundlegenden Verhältnisse des gesellschaftlichen Lebens an.

I. Trieb und Instinkt

Das Problem der Triebe, ihr Wesen und ihre verschiedenen Arten, ist wie das der Wertungen ein bisher sehr heiß umstrittenes Gebiet. Häufig steht es in der wissenschaftlichen Forschung so, daß man zwischen Trieben und Instinkten keine Grenzlinie zieht, ja beide Termini ohne Unterschied gebraucht. Um der üblichen Unklarheit aus dem Wege zu gehen, beginnen wir mit der Betrachtung der verschiedenartigen Triebe. Auch die von uns bisher durchgeführte Unterscheidung von geistigen Akten und Funktionen (s. o. S. 11ff.) wird zur weiteren Klärung beitragen.

1. Arten der Triebe und der entsprechenden geistigen Sinnrichtungen. Die Eigenart alles dessen, was da Leben hat, beruht auf der Dynamik einer differenzierten Einheit. Die seelische Energie der Organismen, der *Urtrieb,* hat sich in der Beziehung zur Umwelt sowie besonders in der seelischen Wechselwirkung von Lebewesen zu Lebewesen mit aufsteigender Entwicklung nach zwei Seiten hin differenziert. Ich unterscheide demnach zwei Grundtriebe, den *Ich-Trieb* und den *Du-Trieb.*

Jeder dieser Grundtriebe hat sich im Kampf ums Dasein in verschiedene Partialtriebe gespalten. Ich würde somit den Ernährungstrieb, den Bewegungs-, Ruhe-, Schutztrieb (Unterordnungs- und Herrschtrieb) der Klasse der Ichtriebe zurechnen. Dagegen fiele der Sexual- und der Pflegetrieb (Bruttrieb) in das Gebiet des Dutriebes.

Von einem Ichtrieb kann man insofern sprechen, als die Selbstbetonung des Ich innerhalb der Art für ihn kennzeichnend ist. Der Dutrieb richtet sich auf Hingabe, Vereinigung, auf körperliche bzw. seelische Verschmelzung aus Ergänzungsbedürftigkeit. Insofern könnte man ihn auch Attraktionstrieb nennen. Albert Moll unterscheidet einerseits den Detumeszenztrieb, den Trieb zur Entladung und Befriedigung organischer Gefühle in den Geschlechtsteilen, und andererseits den Kontrektationstrieb, der auf Annäherung (an das andere Geschlecht) geht. Paul Häberlin, Eltern und Kinder, nennt den Dutrieb: Erotik[1].

Es ist nicht angebracht, die beiden Grundtriebe als „Selbsterhaltungs- bzw. Fremderhaltungstriebe" (Arterhaltungstrieb) gegenüberzustellen. Methodologisch läge hier eine der alten Abstraktionen vor, die den Sinn der Wechselwirkung zerstören würde. Denn sowohl der Ich- wie

[1] Vgl. P. Häberlin, Wege und Irrwege der Erziehung, 1920, S. 168ff.

der Dutrieb können zur Vergesellschaftung führen, Gesellschaft entsteht also z. B. auf Grund des Schutztriebes sowohl wie des Sexualtriebes. Der Ich- wie der Dutrieb sind mithin beide sowohl auf Entfaltung des Individuums als auch auf Entfaltung der Art gerichtet. Auch Adolf Stöhr hat schon bemerkt, daß „der Trieb zur Geselligkeit eine gemeinsame gewöhnliche Erscheinungsform sämtlicher Grundtriebe“ ist.

Die Triebe sind von verschiedenen Gelehrten in außerordentlich verschiedener Weise bestimmt und klassifiziert worden[2].

Dazu ist folgendes zu sagen:

Alle Triebe sind Partialtriebe der beiden erwähnten Grundtriebe, die sich wiederum aus einer „Urkraft“ differenziert haben (über Entwicklung und Differenzierung vgl. oben S. 8f.). Die Partialtriebe wird man wiederum zu bestimmten Gruppen zusammenfassen können. So wäre der Kampf- und der Fluchttrieb wohl dem Schutztriebe einzuordnen. Andererseits gehören Ernährungs-, Bewegungs- und Ruhetrieb zusammen.

Es ist weiterhin zu beachten, daß von den erwähnten Grundtrieben die außergesellschaftlichen Triebe, z. B. Neugierde und Schmucktrieb, wohl zu sondern sind. Sie kommen für die beiden Grundtriebe *gesellschaftlicher* Art nur als *Mittel* in Betracht.

Viele Bewußtseinsvorgänge, die man als Triebe angesprochen hat, dürfen nicht als besondere Triebe betrachtet werden, z. B. der Nachahmungstrieb und der von McDougall aufgeführte *gregarious instinct* (Herdentrieb). Schließlich hat man auch fälschlicherweise Affekte und Trübungen echter Grundverhältnisse, z. B. die Furcht, als Trieb angesehen.

Den Trieben der naturhaften Sphäre entsprechen die folgenden Wertrichtungen des Kulturmenschen innerhalb der Gesellschaft:

---

[2] Ich verweise auf Adolf Stöhr, Psychologie, Wien und Leipzig 1922; W. James, Psychologie, Leipzig 1920; McDougall, An Introduction to Social Psychologie, London 1923; H. v. Hattingberg, Trieb und Instinkt, Ztschr. f. angew. Psychologie 17 (1920), S. 226 ff.; E. L. Thorndike, Psychologie der Erziehung, Jena 1922; K. Bühler, Die Instinkte des Menschen, Bericht über den IX. Kongreß für experimentelle Psychologie in München, Jena 1926, S. 3 ff.; das letztere, vorsichtig abwägende Sammelreferat gibt auch eine umfassende Literatur der neueren englisch-amerikanischen Forschung; von Tierversuchen besonders die Arbeiten Wolfg. Köhlers und P. E. Wasmann, Die Bedeutung der Substitutionsversuche für die Tierpsychologie, Bericht über den IX. Kongreß f. experim. Psychologie in München, Jena 1926, S. 235 ff. Oppenheimer will in seiner Soziologie im Gegensatz zu Vierkandt von dem Einfacheren, einem Urtriebe, ausgehen und zum Verwickelteren fortschreiten. Er stellt eine Tabelle der Grundtriebe auf, deren Verzweigung er durch die „subsoziale“, „soziale“ und „suprasoziale“ Stufe verfolgt.

Das Machtstreben entspricht dem Ichtriebe. Der Herrschafts- und der Unterordnungstrieb liegen somit dem Verhältnis des Führers zum Geführten zugrunde. Wir haben als den geistigen Sinn des echten Machtverhältnisses kennen gelernt die wechselseitige Wertsteigerung des selbstbetonten Ich, des Führers und des Geführten in Achtung, Wohlwollen und Treue. So erklärt sich das Vorhandensein der Distanz als Sonderung — nicht als Trennung — von Führer und Geführtem im Gegensatz zur Sehnsucht nach Seelenverschmelzung im Liebesverhältnis.

Das Liebesstreben entspricht dem Dutrieb. Paul Häberlin sagt sehr richtig (Kinderfehler als Hemmungen des Lebens): „Liebe will nicht allein sein.“ Der Sinn des Liebesverhältnisses ist die wechselseitige Hingabe an das Du in Güte.

Der Mensch hat als natur- und kulturhaftes Wesen sowohl an den Trieben wie an den sinnhaften Wertungen teil. Eine aktuelle Umwandlung der vorgesellschaftlichen Triebe in sinnhafte Wertungen nach der psychanalytischen Auffassung (S. Freud) halten wir für unmöglich. Beide Formen der seelischen Energie bezeichnen, historisch-biologisch betrachtet, zwei verschiedene Schichten. Es ist Aufgabe des freien Kulturmenschen, die niedere Schicht der vorgesellschaftlichen Triebe der höheren Schicht der Gesellschaft dienstbar zu machen, sie zu beherrschen. Nur so kann er der Kulturidee, der Höherbildung echten Menschentums in Macht und Liebe gerecht werden. Dieses Problem steht in diesem Abschnitt zur Verhandlung. Im letzten Abschnitt ist weiterhin zu untersuchen, wie das unechte Macht- und Liebesverhältnis von allen ungesellschaftlichen Trübungen, dem Hange zur Selbstsucht (Gewalt) und Selbstentwertung gereinigt werden kann, um die Idee der Gemeinschaft zu verwirklichen.

2. Unterscheidung von triebhaftem Verhalten und Sinnwirken.

Unter *Trieb* verstehe ich, subjektiv betrachtet, die Nötigung, das Bedürfnis oder Getriebenwerden zur Erfüllung eines objektiven Zweckes. Das ist die psychische Energieform der Pflanze, des Tieres, z. T. auch die des Menschen. Damit ist ausgedrückt, daß die seelische Dynamik ihren *Ausgangspunkt* wohl vom Subjekt nimmt; aber die *Richtung* auf ein anderes ganz bestimmtes Subjekt ist noch nicht festgelegt. Das Bedürfnis geht zunächst auf bloße Entladung, auf Lösung der Spannung. In dem Trieb liegt aber immerhin die Richtung auf ein seiner besonderen Art *möglichst angepaßtes* Befriedigungsobjekt. So erklärt es sich, daß die Sexualbefriedigung an verschiedenen Objekten innerhalb eines gewissen Umkreises ihre Erfüllung finden kann; so erklärt es sich auch, daß z. B. junge Hühner mehr oder weniger

wahllos picken oder einem sich bewegenden Objekt nachlaufen. Das Triebobjekt ist als solches noch nicht in die Assoziation der Teilvorgänge einbezogen und in gewissen Grenzen vertauschbar. Das wirft ein Licht auf die Möglichkeit und die Natur der Perversionen und auf den Gebrauch unangemessener Genußmittel. Die Erfüllung eines Zweckes ist auf Entfaltung des Individuums und der Art gerichtet. Dieser Zweck wird im Pflanzen- und Tierreich nicht bewußt antizipiert, sondern unbewußt erfüllt. Ebenso steht es zum Teil auch im Kulturleben. Der Mensch kann den zweckhaften Trieb unbewußt (instinktiv) erfüllen. Er vermag aber diesen Zweck auch zielbewußt ins Auge zu fassen, z. B. bei der Wahl des Gatten und bei der Sorge für die Nachkommenschaft: Eugenik.

Das *Sinnwirken* ist keine Fort-von-Bewegung, sondern eine Hin-zu-Bewegung. Gerade dieses Auf-etwas-Gerichtetsein, dieses objektbezogene Wirken-Müssen wird als innere Forderung eines objektiv Seinsollenden erlebt und demnach zum Motiv *ziel*gerichteten Verhaltens. „Motiv" ist also der sinnhafte Grund zielhaften Wirkens. Auf diesem Objektstreben beruht die Tatsache geistiger Wechselwirkung im Kulturleben der Menschheit. Auch das sinnhafte Verhalten kann unbewußt oder bewußt vor sich gehen. So erklärt es sich, daß alle Kulturentwicklung planlos und unsystematisch verläuft (A. Marty), aber planvoll und systematisch gelenkt werden kann: der Bildungsprozeß!

Das Sinnwirken und das Triebverhalten können beide reaktiv sowohl wie spontan erfolgen. Im ersteren Falle löst ein äußerer Reiz die Handlungsweise des Subjekts aus: liegt die affektive Spannung, z. B. des Ernährungs- oder des Sexualtriebes, nicht vor, so ist der Reiz unwirksam. Mithin ist der äußere Reiz nur von sekundärer Bedeutung! Das getriebene Subjekt wendet sich tastend seiner naturgemäßen, d. h. möglichst adäquaten Befriedigung zu (chronogene Ekphorie!). Die immanent-naturgemäße Befriedigung des Bruttriebes wird z. B. auf den Eiern ausgelöst: alle übrigen Verhaltungsweisen sind weniger angemessene Ersatzbefriedigungen. Es versteht sich, daß sich auf das unbewußte Vorstoßen der Triebe keine eigentliche Wechselwirkung gesellschaftlicher Art gründen kann. Die Vergesellschaftungen der Tiere tragen daher schon formal einen wesentlich anderen Charakter als die Gesellschaften des Kulturlebens. —

Unter der Bezeichnung „Instinkt" bzw. „Instinkthandlung" fließt mancherlei zusammen, was nunmehr schärfer gesondert werden kann.

Wenn wir von Instinkt sprechen, so meinen wir zunächst das Unbewußt-Gefühlsmäßige im Verhalten der Tiere und auch der Menschen.

Das instinktive Handeln bezieht sich weiterhin sowohl auf den objektiven Zweck der Triebe als auch auf das Ziel, das sich der Mensch subjektiv gesetzt hat. Instinktiv vermeidet das äsende Tier den Genuß giftiger Kräuter; instinktiv verstehen Menschen einander, namentlich Frauen in ihrer gefühlsmäßigen Aufgeschlossenheit. Wie das Tier, so könnte sich auch der naturhafte und kulturhafte Mensch sonst in dem unendlichen Getriebe des gesteigerten Lebens schwerlich zurechtfinden und behaupten. So umfaßt der Instinkt nicht nur die Triebe, sondern auch die Grundstufen geistigen Verhaltens. Diese Auffassung bringt uns F. Kruegers Ansichten nahe[3].

Unter Instinkt ist demnach zu verstehen: die gefühlsmäßige Unbewußtheit des auf Selbst- und Fremdentfaltung gerichteten Trieb- und Sinnverhaltens, also die Unbewußtheit der psychischen Energie als Grundlage alles naturhaften und kulturhaften Wirkens[4].

Als besondere Instinkte des Kulturmenschen nenne ich:

Das *Gewissen,* nicht als geklärte Einsicht, sondern als ihre gefühlsmäßige Vorstufe. Es bezieht sich auf das geistige Verhalten des Kulturmenschen. Es ist häufig auf die Sittlichkeit eingeengt worden, doch sagt auch das Gewissen dem Forscher und Künstler sowie dem Praktiker, was er tun soll, um eben „gewissenhaft“ zu wirken.

Das *Schamgefühl* und zwar im engeren Sinne. Das Schamgefühl bezieht sich auf den entblößten Körper, doch gibt es auch Völker, die selbst die Geschlechtsorgane unbedenklich dem Auge darbieten. Allgemeiner dürften aber die Funktionen der Ausscheidung von Nahrungsstoffen und des Geschlechtsverkehrs der Öffentlichkeit entzogen werden. Das Schamgefühl drängt den Menschen, derartige naturhafte Vorgänge zu verhüllen. Die Wahrnehmung dieser naturhaften Vorgänge von seiten anderer Menschen würde der Kulturmensch als Herabminderung des eigenen Persönlichkeitsbewußtseins fühlen, wie er dann auch im weiteren Sinne alles sittliche Versagen als „beschämend“ empfindet. So ist das Schamgefühl im allgemeinen das Bewußtsein eines gefährdeten oder verletzten Gewissens. Die erzieherische Mahnung: „Schämst Du Dich nicht!“ wird damit zur Frage an das Gewissen des Kulturmenschen.

Auch die (psychophysischen) Funktionen und die Kategorien des Ver-

---

[3] Felix Krueger, Der Strukturbegriff in der Psychologie, Bericht über den VIII. Kongreß f. experim. Psychologie 1923, Jena 1924, S. 34 f. und 44.

[4] Nach Theodor Ziehen, Sechs Vorträge zur Willenspsychologie, Jena 1927, S. 16 ff., fehlt dem Reflex im Gegensatz zum Willenserlebnis „das Mitwirken irgendwelcher *gefühlsbetonter dominanter Zielvorstellungen*“. Dagegen ist der Instinkt „ein von Willenshandlungen allenthalben durchsetzter Reflexvorgang“.

standes sind seit Hume öfters auf die Wirksamkeit der Instinkte zurückgeführt worden[5].

Instinktiv nennt man schließlich auch bestimmte *Funktionsverläufe* wie Husten, Atmen, die Funktionen des viszeralen und innersekretorischen Systems usw. Sie beruhen auch auf angeborenen Dispositionen, sind aber, soweit sie sich als zweckvoll erwiesen haben, durch Gewohnheit und Übung zu festen Assoziationen erstarrt. Demnach sind sie Mittel zu einem bestimmten Zweck. Sie dienen der Selbst- und Fremderhaltung innerhalb des Natur- und Kulturlebens.

Die Beteiligung der Psyche an den instinktiven Funktionsverläufen ist graduell verschieden. Man vergleiche die automatisch-festen Tätigkeiten des Herzens mit den lösbaren Reflexbewegungen des Augenzwinkerns. Von diesem Grade psychischen Einschlags hängt die Möglichkeit individueller Veränderlichkeit innerhalb der überindividuellen Gesetzmäßigkeit ab. Erst wo in der aufsteigenden Reihe des Tierreichs zum Menschen hin das naturhafte und kulturhafte Ziel bewußt erfaßt wird, ist eine Abänderung des instinktiven Funktionsverlaufs möglich. Den festen Reflexen gegenüber sind also die Instinkte sowohl entwicklungsgeschichtlich als auch aktuell für das Einzelwesen zweckmäßigen Variationen (Modifikation, Adaptation, Lernen) zugänglich.

Ich unterscheide folgende Arten bewußten Eingreifens:

1. Die momentane Unterbrechung des Verlaufes, z. B. beim Atmen;

2. die Ausgestaltung der assoziierten Funktionen, z. B. die gewohnheitsmäßigen Schlemmereien besitzender Kreise oder die Perversionen überkultivierter Menschen;

3. Abänderung der Instinkthandlung infolge zwischentretender Hemmungen. Diese Gegenwirkungen können von anderen Trieben ausgehen.

4. Unterordnung der Instinkthandlung unter eine sinnhafte Zielvorstellung. So kann das instinktsichere Handeln einem höheren Ziele unterstellt werden.

5. Unterbindung des Funktionsablaufs durch Trennung von Trieb und Objekt in Zeiten der Affektspannung. Man kann auch mit der Tatsache rechnen, daß viele Instinkthandlungen nicht nur periodisch zu gewissen Zeiten, sondern auch auf bestimmten Altersstufen entstehen und wieder vergehen, z. B. das Lutschen des Säuglings. Wird dem Trieb jegliche Betätigung an einem angemessenen Objekt entzogen, so stößt er in die Luft und wirkt sich unter diesen Umständen vielleicht nicht aus.

Die Abänderung bzw. Unterbindung des instinktiven Funktionsver-

[5] Ich verweise auf Julius Schultz, Psychologie der Axiome, Göttingen 1899, und R. Müller-Freienfels, Irrationalismus, Leipzig 1922.

laufes wird gerade dann angebracht sein, wenn der Trieb mit einem unangemessenen Objekt infolge eines gelegentlichen Zusammentreffens assoziiert ist, z. B. beim Opiumgenuß oder bei der Annahme perverser Gewohnheiten.

Aus diesen Erörterungen ergibt sich, daß es nicht die Aufgabe der Erziehung sein wird, das Triebleben grundsätzlich auszurotten, sondern es zu pflegen und in den Dienst des Kulturlebens zu stellen. Nur die beherrschte Persönlichkeit vermag machtvoll und gütig zu wirken. So wird das „vorgesellschaftliche" Verhalten des Triebwesens der Sphäre der Gesellschaft und weiterhin der Gemeinschaft eingeordnet.

Ich wende mich nunmehr der Erziehung der Triebe zu. Unter den Ichtrieben greife ich den Ernährungstrieb heraus und zwar diejenigen Befriedigungen, die den Erzieher mit größter Sorge erfüllen: das Tabakrauchen und den Alkoholgenuß. Sodann wende ich mich der Erziehung der Dutriebe zu, dem sexuellen Problem.

II. Der Tabak- und der Alkoholgenuß

„Die tierische Unmäßigkeit im Genuß der Nahrung ist der Mißbrauch der Genießmittel, wodurch das Vermögen des intellektuellen Gebrauchs derselben gehemmt oder erschöpft wird. *Versoffenheit* und *Gefräßigkeit* sind die Laster, die unter diese Rubrik gehören. Im Zustande der Trunkenheit ist der Mensch nur wie ein Tier, nicht als Mensch zu behandeln; durch die Überladung mit Speisen und in einem solchen Zustande ist er für Handlungen, wozu Gewandtheit und Überlegung im Gebrauch seiner Kräfte erfordert wird, auf eine gewisse Zeit gelähmt." So Kant in der „Metaphysik der Sitten"!

Die Wirkung von Nikotin und Alkohol auf die einzelnen Menschen ist individuell verschieden. Sie hängt auch ab von der Tageszeit und dem Lebensalter, in denen der Genuß stattfindet, weiterhin von der „Form" und ganz besonders von der Menge des Verbrauchs. So entsteht die Frage: Temperenz oder Abstinenz. Sie ist dahin zu entscheiden, daß die Jugend in den Entwicklungsjahren, wo die Umstellung auf das ganze fernere Leben erfolgt, zuweilen unter den größten Erschütterungen, unbedingt enthaltsam sein soll. Dem erwachsenen Menschen jedoch kann der mäßige Genuß einer Zigarre, z. B. nach dem Essen oder als vorübergehende Anregung, ebenso ein gutes Glas Bier oder Wein eine Erhöhung des Lebensgenusses und der Arbeitsfreudigkeit bedeuten. Der „Kettenraucher" und der Trinker sind jedoch Sklaven ihrer Leidenschaften. Sie stehen wie Tiere außerhalb der menschlichen Gesellschaft und handeln unsittlich; sie sind ge-

wissenlos gegen sich und gegen ihre Umwelt. Sie beherrschen ihre Triebe nicht, sondern sie werden von ihren Trieben beherrscht. Daher sollten die schwächlichen und die unbeherrschten Menschen das Rauchen und Trinken gänzlich unterlassen, desgleichen aber auch willensstarke Männer, die sich im sieghaften Schwung ihres Wesens kleine Gelüste versagen und anderen ein machtvoller Führer sein können. Und diese Gefühle können schon die Jugend beseelen. Es fragt sich nun, wie die Willensschwäche entarteter Männer — und Frauen — sowie die überschüssige Kraft naturwüchsiger Menschen in die rechten Bahnen gelenkt werden können.

Es ist zuerst festzustellen, daß es keinen „Nikotintrieb" und keinen „Alkoholtrieb" gibt, während die Ausdrucksweise Geschlechtstrieb wohl berechtigt ist. Der Trieb geht an sich weder auf Nikotin noch auf Alkohol als seine naturgemäßen Objekte, sondern die Instinkthandlung oder die bewußte Befriedigung ist, wenigstens für den Gewohnheitsraucher und den Trinker, eine biologisch unangemessene Assoziation, entstanden durch verhängnisvolle Gelegenheit und Gewohnheit. Diesen Instinkthandlungen tritt man dadurch entgegen, daß man entweder ihrer Bildung grundsätzlich vorbeugt oder die Assoziation des Funktionsablaufs abändert bzw. unterbindet, wie oben dargelegt ist.

Die Gewohnheit des Rauchens bzw. des Trinkens bildet sich in der Jugend. Wer in dieser Zeit des Wachsens und Werdens zielbewußt auf diese Genüsse verzichtet, wird wohl für immer gewonnenes Spiel haben und späteren Versuchungen nicht so leicht unterliegen. In dieser Hinsicht können höhere Schulen, Volks-, Berufs- und Fortbildungsschule, besonders die vorbildliche Haltung eines geachteten Erziehers (des Vaters, Lehrers oder Freundes), der ein wirklicher Führer ist, unendlich viel tun. Besonders gefährdet ist die schulentlassene Jugend, auf die unter unseren Verhältnissen weder Eltern noch Arbeitgeber größeren Einfluß haben. Die enthaltsame Jugend beweist dann ihr Heldentum nicht in der Unmäßigkeit eines Lasters, sondern im freiwilligen Verzicht! Hier scheinen mir die höchsten Aufgaben zu liegen: Erziehung zum freiwilligen Entsagen. Diese Tugend können wir alle nicht früh genug lernen. Auf der anderen Seite glaube ich nicht, daß Strafen irgendwelcher Art, Polizeigewalt und Staatsbeschlüsse (Prohibition!) auf die Dauer viel wirken, sondern nur Erziehung der Gesellschaft durch die Gesellschaft. Ist man doch selbst bei der Dressur von Tieren von körperlichen Züchtigungen zurückgekommen; man hat mehr erreicht mit ruhiger Bestimmtheit bzw. Freundlichkeit, durch feste Gewöhnung.

Leider geben die Formen unseres geselligen Verkehrs vielfach den

Anstoß, Grundsätzen untreu zu werden. Ich verkenne keineswegs die erzieherischen Werte der Verbindungen, namentlich nicht den romantischen Idealismus der Erlebnisgemeinschaften, die manchem Burschen für das ganze Leben einen höheren Schwung verleihen. Die rückständigen Sitten studentischen Frohsinns aber sind ein besonders ernstes Kapitel. Die Alten Herren tun gelassen mit, regen vielleicht noch an, wo sie doch Führer sein sollten. Und die Jugend ergibt sich dem Beispiel derer, die sonst als Mensch und Fachmann hochgeschätzt werden. Ähnlich steht es im öffentlichen Leben. Sollte man die Grenzen zwischen guter Geselligkeit und einer Animierkneipe nicht schärfer ziehen?

Haben sich nun einmal böse Gewohnheiten festgesetzt, so kann man den Funktionsverlauf der Instinkthandlung, die durch Anerkennung des vollen Bewußtseins geheiligt oder durch schwächlichen Verzicht geduldet ist, dadurch abändern, daß man Hemmungen in den Ablauf einschiebt. Wer als Turner oder Sportsmann seinen Körper und Geist zur höchsten Leistungsfähigkeit erzieht, wird vom Rauchen und Trinken sehr bald lassen müssen. Sport und Vergiftung der Gesundheit läßt sich nicht vereinigen. Das sollte besonders in einem der größten Verbände für Erziehung, im Heere, volle Beachtung finden. Offiziere und Unteroffiziere, die berufenen Führer, sollten dazu ein wirksames Beispiel geben. Schließlich ist das ganze Leben ein Kampf, ein andauerndes Messen der Kräfte. Wer ihn bestehen will, kann kein Gewohnheitsraucher oder -Trinker sein.

Feste Gewohnheiten werden am sichersten durch Widerstände des sittlichen Bewußtseins gelöst werden. So kann der freie Kulturmensch durch sittliche Gründe zu dem freiwilligen Verzicht schädlicher Genußmittel veranlaßt werden. Man führe den Jugendlichen — auch den Älteren — vor Augen, wie Nikotin und Alkohol die eigene Gesundheit untergraben: akute Vergiftungserscheinungen wie Schwindelgefühl und starkes Herzklopfen, chronische Vergiftungserscheinungen des Magens, des Herzens und Gehirns, frühes Altern usw. Ferner schädigt man sich nicht allein, sondern auch seine Mitmenschen, z. B. durch den Rauch in öffentlichen Lokalen, in der Eisenbahn, Versammlungen. Man versündigt sich gegen seine Familie durch Herabsetzung seiner Leistungsfähigkeit und durch unnütze Geldausgaben. In der Trunkenheit ist manches Familienglück zerstört worden, mancher hat in diesem Zustand seinen Erben gezeugt (unsere Hochzeitsgebräuche!) oder sich geschlechtlich infiziert (Abiturientenkneipe!) und auf diese Weise sich und seine Nachkommen zur Unfähigkeit verurteilt. Schließlich bedeutet jede Unmäßigkeit auch eine Rücksichtslosigkeit gegen das eigene

Volkstum und die Menschheit: Herabminderung geistiger und materialer Güter, unnütze Ausgaben für Armen- und Krankenpflege, für Invalidenrenten, für Irren-, Straf- und Besserungsanstalten. Daher sollten gerade diejenigen Kreise, die sich ihrer nationalen oder auch ihrer weltbürgerlichen Gesinnung am meisten rühmen, das eindringlichste Beispiel geben.

Nur wer ein Ideal dessen, was er dereinst sein will, im Busen trägt, wird sich allen Verlockungen gegenüber die Frische des Körpers und der Seele bewahren. Darum wollen wir der Jugend nicht nur die negative Seite der Frage vor Augen führen, sondern ihren Wetteifer anfachen, sowohl in der Beherrschung der Leidenschaften wie im Schaffen des Guten ihr Glück zu finden. Das heißt echtes Machtverhältnis!

Alle Arten von Schulen, die doch in erster Linie Stätten der Erziehung sind, können im Unterricht, in der Gesundheitslehre, Biologie, Chemie und Staatsbürgerkunde, auf die gesundheitlichen Schädigungen durch Nikotin und Alkohol hinweisen. Eltern- und Vereinsabende sollten durch Wort und Schrift den Sachverhalt darlegen. Hier werden auch statistische Übersichten angebracht sein über Ausgaben unseres Staates für Tabak und alkoholische Getränke im Vergleich zu anderen Posten unseres Haushaltungsplanes während der letzten Jahre. Sie werden eine eindringliche Sprache sprechen. Besonders empfohlen sei auch die Zeitschrift: „Auf der Wacht", Berlin-Dahlem, Werderstr. 16. Diese Zeitschrift bringt den nötigen Literaturnachweis und Anregungen jeglicher Art.

Schließlich kann die Leidenschaft des Alkoholgenusses dadurch herabgemindert werden, daß man die Spannung der affektvollen Situation durch rechtzeitigen Genuß anderer Getränke herabsetzt. Um den äußeren Anreiz einer funktionellen Reaktion abzuschwächen, wäre eine weitgehende Einschränkung von Schankstätten dringend zu empfehlen sowie ihr Ersatz durch den Ausschank nichtalkoholischer Getränke.

Eine radikale Kur besteht darin, daß man den Trinker, der sich selbst außerhalb der Gesellschaft gestellt hat, in eine Anstalt sperrt, wo er erst allmählich von der Stufe des Tieres zu der des Menschen wieder emporsteigt.

Die Ausführungen über die Laster des Rauchens und Trinkens gelten auch für andere abwegige Triebbefriedigungen, z. B. für das Naschen. Immer handelt es sich darum, der Stiftung natur- und kulturwidriger Assoziationen vorzubeugen oder die einmal angenommenen Gewohnheiten zu hemmen oder durch sittliche Forderungen abzubiegen. Schließ-

lich bleibt nichts übrig, als den instinktiven Zwang dadurch aufzuheben, daß man dem ziellosen Schwächling das Objekt der Triebbefriedigung entzieht.

III. Das sexuelle Problem

Die vorstehenden Ausführungen betreffen das Verhältnis der *Ichtriebe* zur Geistigkeit. Wir wenden uns nunmehr der sexuellen Erziehung zu. Diesem Problem liegt die höchste Spannung zwischen den *Dutrieben* und den sittlichen Forderungen der Kultur zugrunde. Das Wohl und Wehe des einzelnen, der Familie, des Volkes, der Menschheit hängt an der Lösung dieser Frage: Wie ist die „sexuelle Not“ in reinen Lebensgenuß zu wandeln?

Ich behandle 1. die sexuelle Entwicklung, 2. die Gefahren des Sexuallebens und 3. die sexuelle Erziehung.

1. Die sexuelle Entwicklung

Nach den Ausführungen des ersten Teiles (vgl. oben S. 59 ff.) umfaßt das Sexualleben drei verschiedene, aber als Einheit miteinander verflochtene Haltungen unseres Seelenlebens: das Triebleben, die Erotik und die reine Liebe.

a) Was die Entwicklung des *sexuellen Trieblebens* anbelangt, so wird das Kind von einer mehr unbewußten Sexualität beherrscht. Die Vorgänge der genitalen Selbstbetätigung — man sollte hier noch nicht von Onanie oder dergleichen reden —, die Tatsachen der Schaulust und Neugierde an Sexualorganen, die Lust an bisweilen recht derben und mit großer Wonne geäußerten Bezeichnungen der Geschlechtsteile sowie das Bestehen des allen diesen naturhaften Verhaltungsweisen entgegenwirkenden und mit der Zeit immer kräftiger emporkeimenden Schamgefühls bezeugen, daß man unbedingt von einer Sexualität des Kindes reden muß. Ihr Ziel ist aber vorwiegend unbewußt, wenn auch frühreifen Kindern das Bewußtsein geschlechtlicher Vorgänge schon früher aufdämmern mag.

Von einer bewußten Sexualität kann man aber erst in der Zeit der Pubertät sprechen. In dieser Zeit kommt der Jugendliche zum Bewußtsein seiner Individualität, zum Selbstbewußtsein des Ich, das in seiner Besonderung einem Du entgegensteht.

Physiologisch bilden sich die sekundären Geschlechtsmerkmale heraus, die Geschlechtsorgane werden funktionsfähig; es stellen sich die Pollutionen des Jünglings, die Menses der Jungfrau ein und für beide ein gesteigertes Drängen der Triebe.

Diese physiologischen Vorgänge wirken bedeutsam auf die Seele

des Jugendlichen ein. Mit Grauen blickt er in die großen Geheimnisse der geschlechtlichen Differenzierung und der Menschwerdung. Angstvoll steht er dem Ungewissen gegenüber und vermag es nicht zu verstehen oder seine Schrecken zu bannen. Zaghaft oder trotzig lehnt sich sein Schamgefühl gegen das Tier im Menschen auf. Naturhaftes Treiben und kulturhaftes Sinnen stehen im dauernden Ringen um die Seele des erwachenden Menschen. Die ungehemmte Phantasie findet in dem Ausmalen unmöglicher Situationen keine Grenzen.

b) Dazu kommt die Entwicklung der *Erotik* mit ihren Stürmen. Wir haben unter Erotik die persönliche Wertschätzung des Du verstanden, seiner körperlichen und seelischen Vorzüge und zwar aus Anlehnungsbedürfnis. Schon das Kind empfindet eine solche Erotik. Sind doch alle seine Wertungen persönlich fundiert. Diese Erotik ist aber verschleiert, da das Du im Gegensatz zum Ich noch nicht erfaßt ist. So kommt es, daß erst der Jugendliche wirklich für einen anderen Menschen schwärmen bzw. ihn liebend verehren kann. Je mehr sich der Charakter des Wertschätzens verflüchtigt, desto mehr wird der Weg zur großen echten Liebe frei, und je mehr die persönliche Bindung an den anderen zurücktritt, desto mehr entfaltet sich das Gefühl der Humanität, die überpersönliche Liebe. Der Jugendliche aber liebt den Gleichaltrigen oder Älteren wegen seines schönen oder starken Körpers, wegen seines Wahrheitsstrebens, seiner ästhetischen Haltung, seines praktischen Bemühens, seiner sittlichen oder religiösen Gesinnung, sei es, daß der „Geliebte“ demselben oder dem andern Geschlechte angehört. Dazu tritt ein Grundzug des Jugendlichen, die Neigung zum Übersteigern. Der geliebte Mensch, sein Körper, seine seelischen Funktionen, seine geistige Haltung wird idealisiert — oder herabgesetzt: so schlägt Liebe in Haß um.

Eduard Spranger („Psychologie des Jugendalters“) versteht unter jugendlicher Erotik die Sehnsucht nach dem Leiblich-Schönen, das Entzücken über die natürliche Schönheit des beseelten jugendlichen Leibes. Der Eros ist also wesentlich ästhetisch, weil der Genuß der ästhetischen Einfühlung nicht mit dem Begehren nach Besitz oder Berührung verbunden ist, und weil der Gegenstand der Liebe anschaulich gegeben ist. Das spezifisch Erotische ist nach dieser Anschauung das Gestalten eines plastischen Idealbildes aus der Befruchtung der Phantasie in der schauenden Verschmelzung zweier Seelen. Das Sexuelle liegt also außerhalb dieses Erlebnisses, während andere Gelehrte unter Erotik nur das Sexuelle verstehen wollen. Echte Liebe entsteht nach Spranger dann in der Verschmelzung des Ideal-Erotischen und des Sinnlich-Sexuellen zur höchsten Lebenseinheit. Vgl. oben S. 63ff.

Die Erotik in Sprangers Sinne nimmt sicher im Erleben des Jugendlichen einen breiten Raum ein. Es fragt sich jedoch, ob hier nicht die Urform eines rein ästhetischen Erlebnisses — und geschichtlich noch ein Nachklang des einseitigen „ästhetischen Urteils" der Romantik — vorliegt, wenn der Mensch an der aufblühenden Körperlichkeit das Geheimnis der schaffenden Natur genießt. Muß das große Ereignis der Seelenverschmelzung gerade ästhetisch gefärbt sein, und können nicht auch andere Werthaltungen den Weg zur fremden Seele weisen? Der Mann entzündet sich allerdings an der körperlichen Schönheit und an der Anmut, aber auch an der Güte des Weibes; die Frau entflammt an der Kraft, an dem machtvollen Wirken oder der Geistigkeit des Mannes; das ist in der Polarität der Geschlechter begründet, die man nicht übersehen darf. Den schönen Mann, die geistige Frau umweht der Hauch des Unpersönlichen — gar nicht zu sprechen von einer kraftvollen Frau, von einem „lieben" Manne. Liegt nicht ein echtes Machtverhältnis vor und keine jugendliche Erotik, wenn im Verkehr der Ungleichaltrigen (oder Gleichaltrigen) das jüngere, hilfsbedürftige Menschenkind zum Führer emporblickt? Von Erotik möchte ich also dann erst sprechen, wenn das ursprünglich reine Machtverhältnis zum Liebesverhältnis hinneigt. Auch die Tatsache der Päderastie, nicht nur im klassischen Altertum (vgl. Platons Auffassung vom Eros im Symposion), sondern auch im Verlaufe der Menschheitsgeschichte aller Völker scheint auf diese Deutung hinzudrängen. Jedenfalls begründen die hier angedeuteten Durchkreuzungen von Erotik und Machtverhältnis eine unendliche Fülle von Übergängen der verschiedensten Art.

c) Aus den obigen Ausführungen geht schließlich hervor, daß die Entwicklung der *reinen echten Liebe* als seelische Verschmelzung des Ich und Du ein Erlebnis ist, das dem Kinde fremd ist und sich in der reifenden Jugend erst allmählich anbahnt. Nur wer zu sich selbst gekommen ist, kann dem andern etwas sein; nur wer das eigene Ich entfaltet hat, kann sich ganz dem Du in Liebe neigen. Setzt doch die große Liebe voraus, daß der Liebende, ohne zu werten, selbst fest im Grunde der Werte Fuß gefaßt hat, also eine wertvolle Persönlichkeit ist.

2. *Die Gefahren des Sexuallebens*

Wir haben schon darauf hingewiesen, welche ungeheuren Umwälzungen der jugendliche Mensch in der Zeit der Pubertät erfährt. Vergegenwärtigen wir uns, daß neben der psychischen Pubertät auch die sonstige anatomische und physiologische Reifung des Menschen fortschreitet und sogar zum Teil einen neuen Aufschwung nimmt, wie

im ersten Abschnitt dieses Teiles hervorgehoben ist. Dazu tritt die Entwicklung der Funktionen: der sinnlichen Wahrnehmung, der Affekte, des Vorstellungsverlaufs und des Intellekts. Schließlich erfolgt auch in geistiger Hinsicht eine endgültige Stellungnahme des theoretischen und praktischen Menschen, seine Entscheidung gegenüber dem Machtverhältnis, dem Liebesverhältnis und der Religiosität. Die bisher persönlich bestimmte Werthaltung, die auf das Wirken geschätzter Menschen ging oder in diese hineingelegt wurde, ändert sich allmählich: die Werte werden um ihrer selbst willen erstrebt.

So ist der Jugendliche in seiner Pubertät ein körperlich ungeschickter Mensch, der sich in seiner Haut nicht recht wohl fühlt. Seelisch ist er täglich ein anderer, da sich die einzelnen Entwicklungsfaktoren in ihrem Verhältnis immerfort verschieben. Er kann nicht zur Ruhe kommen, will sich selbst behaupten und liegt andauernd mit sich und der Welt im Kampf.

Das ist der normale Mensch, der diese Entwicklung mehr oder weniger stürmisch durchlebt. Gefährlich wird der Zustand, wenn körperliche Schwächen (Anämie usw.) oder seelische Leiden dazutreten. Darauf komme ich weiter unten zurück.

Man vergegenwärtige sich außerdem, was über das Wesen der Triebe gesagt ist. Wir haben hervorgehoben, daß die Triebe eine Fortbewegung vom Subjekt in sich tragen, daß sie sich überdies tastend demjenigen Objekt entgegenstrecken, das ihnen eine möglichst angemessene Befriedigung zu gewähren scheint. So kann es geschehen, daß sich nicht die naturgemäße Assoziation als Instinkthandlung einübt. Es bilden sich leicht naturwidrige Gewohnheiten heraus, wenn der Trieb die adäquate Befriedigung am andern Geschlecht verfehlt. Der umhertastende Trieb kann um so leichter in der Zeit der Pubertät abirren, wenn der Trieb durch falsche Lebensweise oder falsche Ernährung (Alkohol!) überreizt wird, und wenn er im Augenblick der affektvollen Spannung einem falschen Objekt verfällt. Im späteren Alter sind die Gefahren um so größer, wenn dem Trieb eine natürliche Befriedigung überhaupt versagt wird.

Ich hebe in kurzer Übersicht die wichtigsten Störungen hervor. Über ihre Verbreitung entwirft E. Meirowsky, Geschlechtsleben der Jugend, Schule und Elternhaus, Leipzig, ein erschütterndes Bild.

a) Die Störungen können psychischer Art sein, hervorgerufen durch die Neugierde einer aufgepeitschten Phantasie, die überall nach Abbildungen und Beschreibungen geschlechtlicher Dinge sucht. Die Erörterung dieses Themas findet unter den Jugendlichen kein Ende, doch

werden auch hier große Unterschiede zu machen sein. Treten diesem überreizten Suchen und Fragen die Gefühle der Scham und des Gewissens, sittliche und religiöse Forderungen entgegen, so können die seelischen Kämpfe (Angstzustände, Niedergeschlagenheit) leicht zu vorübergehenden, auch zu bleibenden Störungen führen.

b) Die vorzeitige sexuelle Betätigung.

Es ist mit Recht darauf hingewiesen, daß sich das Sexualleben der Jugend bis ins 18. Jahr hinein vornehmlich in der Phantasie abspielt, nicht aber auf Befriedigung am andern Geschlecht gerichtet ist. Die Natur hat vorgebeugt, daß der heranwachsenden Jugend ihre Spannkraft erhalten bleibt und der geistige Reifungsprozeß nicht plötzlich abgebrochen wird. Nach A. Moll entwickelt sich der Kontrektationstrieb des gegenseitigen Suchens unter geschlechtlicher Indifferenz erst allmählich zum Detumeszenztrieb in der Zeit der Adoleszenz. Vielleicht sind es auch sittliche Regungen, die hier einen Riegel vorschieben. Es ist jedoch festgestellt worden (A. Cramer, Pubertät und Schule), daß nach der Konfirmation die Kriminalität der männlichen Fürsorgezöglinge beginnt, während die Mädchen ihren sexuellen Regungen schon freien Lauf gelassen haben. Auch Normale können leicht der Verführung erliegen; Eitelkeit und Putzsucht verleiten häufig die Mädchen, ohne daß ein starker sexueller Drang vorliegt.

c) Die Folge ist nicht nur, daß sich die Jugendlichen vorzeitig ausleben, vielleicht mit Ekel gegen sich und die Menschheit erfüllt werden, sondern auch eine weitgehende Schädigung, namentlich für das Mädchen, in physiologischer und gesellschaftlicher Hinsicht. Erfolgt in früher Jugend oder in späterer Zeit eine geschlechtliche Ansteckung, so ist damit nicht nur das persönliche Wohlergehen des Infizierten, sondern auch seiner Nachkommenschaft in Frage gestellt.

d) Die autosexuelle und homosexuelle Befriedigung sind charakteristische Fälle, in denen der Trieb seine adäquate Lösung verfehlt hat. Beide Verirrungen können begünstigt werden durch die Scheu, sich dem andern bzw. dem andern Geschlecht zu entdecken, und beide können auch epidemisch ansteckend wirken (Internate, Kasernen, Berufsleben, Jugendbewegung). Ist erst einmal die Fixierung auf das falsche Objekt erfolgt — vielleicht liegt im Falle der Homosexualität bisweilen eine ererbte Disposition vor —, so ist die Lösung der durch Gewohnheit befestigten Triebhandlung mit größeren Schwierigkeiten verbunden.

e) Die Fälle des Fetischismus, Sadismus, Masochismus neigen schon hinüber zu krankhaften Anlagen und sind auch z. T. mit Zeichen psychischer Entartung verbunden.

3. Die sexuelle Erziehung

Sie ist ein Teil der Gesamterziehung und auf das engste mit der Erziehung zur körperlichen und sittlichen Reinheit, zur Selbstbeherrschung, zum Verantwortlichkeitsgefühl, zum sittlichen Handeln verknüpft.

Der Erzieher darf sich nicht darüber hinwegtäuschen, daß der sexuelle Trieb zu den allerstärksten Kräften des animalischen Menschen gehört und daß dieser Trieb bei den verschiedenen Individuen verschieden stark und zu verschiedenen Zeiten auftritt. Darum sind hier sehr schwer Normen aufzustellen. Für die Ausbildung der Erzieher auf diesem Gebiet muß aber sicherlich viel mehr geschehen, als es bisher der Fall ist.

a) Es sind die sexuellen Gefühle auf keinen Fall vorzeitig zu wecken. Die flüchtigen Erregungen der frühen Kindheit können sich dann leicht zu Forderungen auswachsen. Ammen und Dienstmädchen berühren nicht selten die Säuglinge geschlechtlich, um sie zu beruhigen. Die Kinder selbst sind anzuhalten, ihren Körper möglichst wenig zu berühren. Man herze, drücke und küsse die Kinder mit größter Zurückhaltung, lasse sie auch von Fremden nicht liebkosen, am allerwenigsten küssen. Das Schamgefühl, die beste Waffe der Jugend, ist in jeder Weise zu schonen und zu wecken. Nachts sollen die Hände möglichst auf der Decke, in der Schule nach Möglichkeit auf dem Tisch gehalten werden; die Hände gehören auch nicht in die Hosentaschen. Langes Sitzen ist durch Bewegung zu unterbrechen. Turnübungen, die die Geschlechtsteile reizen (falsche Kletterhaltung), sind zu meiden, ebenso das Rutschen auf den Geländern. Der Genuß von Fleisch und Eiern darf nicht übertrieben werden, doch gehen hier die Ansichten der Ärzte auseinander.

Späterhin ist der Verkehr zu überwachen, namentlich auch in Schulen (Abort!), in Internaten und Pensionen. Haben Eltern begründeten Verdacht, daß der Sohn onaniert, so muß die Leib- und Bettwäsche überwacht werden. Glauben die Lehrer, einem kleinen Sünder auf die Spur gekommen zu sein, so ist sofort mit der Häuslichkeit Fühlung zu nehmen. Das geistig überreizte Leben unserer Zeit birgt auch mancherlei Gefahren für die Jugend: Abbildungen allerlei Art, zotige Zeichnungen an den Wänden, das Straßenleben, Kino und Schundliteratur, alles dies stürmt auf das Kind ein; dazu die Verführungen der Großstadt — und auch der Kleinstadt.

Die sexuelle Spannung, namentlich in der Zeit des aufgepeitschten Phantasielebens, ist möglichst herabzumindern. Man sorge für eine gesunde und harmlose Atmosphäre in der Häuslichkeit, ohne Geheim-

krämerei und ohne Prüderie, und schließe die Geschlechter nicht fest gegeneinander ab. Unter diesem Gesichtspunkt ist die Koedukation in der Knaben- und Mädchenzeit zu begrüßen, wenn die Geschlechter frühzeitig zusammengeführt werden, wenn sie in wirklich ernster Arbeit oder harmlosem Spiel verkehren, — und wenn eine wirkliche Führerpersönlichkeit, Mann oder Frau, den Ton angibt. In allen anderen Fällen, namentlich in der Zeit der Pubertät, ist das Experiment gewagt[6]. In dieser Zeit mögen die Geschlechter für sich ihrer Wesensidee entgegenreifen, aber nicht in strenger Absonderung voneinander, sondern in gelegentlicher Kameradschaft zu ernster Aussprache oder zwangloser Geselligkeit zusammentreffen.

Empfehlenswert ist auch eine Tanzstunde und zwar in den richtigen Formen. Allerdings ist sie sehr häufig ein Mittel, die Begehrlichkeit zu wecken, die beste Anleitung zur Koketterie und zum Flirt. Wird die Tanzstunde aber nicht zur Massenschau, sondern in kleinem Kreise veranstaltet, so kann sie sehr wohl die eigene Scheu und die Achtung vor dem anderen Geschlecht erhöhen.

b) Es wird viel von sexueller Aufklärung gesprochen. Man versteht darunter häufig die Übermittlung eines Wissens um die anatomischen und physiologischen Geschlechtsverhältnisse. Dabei vergißt man, daß der Jugendliche nicht getrieben wird von der Sehnsucht nach Erkenntnis und Wahrheit, sondern daß die triebhafte Phantasie Anschauungsstoff sucht, um sich daran zu entfalten. Andererseits kann die sachliche Betrachtung unverhüllter Geschlechtlichkeit die Neugierde entspannen und dem wirklich mit sich ringenden Menschen die eigentliche Quelle seiner Nöte aufweisen. Dadurch wird ihm der Kampf gegen sein Triebleben in einem anderen Lichte erscheinen.

Wohl kann aber eine angemessene Belehrung mancherlei nützen, besonders wenn es gelingt, den rechten Zeitpunkt abzupassen. Alle Auskünfte, die das fragende Kind erhält, müssen unbedingt *wahr* sein. Alle Storchmärchen sind verfehlt und erfüllen die Kinder später mit Mißtrauen gegen die Eltern und Erzieher. Wahr seien auch die Darstellungen der biologischen Tatsachen über die Befruchtung der Pflanzen usw. in der Schule. Dabei ist jede Parallele mit dem Menschenleben streng zu meiden: das Liebesleben des Kulturmenschen gehört einer anderen Sphäre an. Ebenso sei klar und zart der Unterricht in der Geschichte, Literatur, darstellenden Kunst und vor allem im Religionsunterricht. Man unterlasse es fernerhin, die Kinder zu schrecken mit dem Ausmalen von Krankheiten, die in diesem oder jenem Falle entstehen. Der Zusammenhang zwischen geistiger

[6] Th. Ziehen, Das Seelenleben der Jugendlichen, Langensalza 1927, S. 108.

Schwäche und Onanie ist tatsächlich der, daß die geistige Minderwertigkeit nicht eine Folge der Onanie ist, sondern dieses Laster ist geistesschwachen Kindern nicht so leicht abzugewöhnen, weil sie schwer erziehbar sind. Andererseits kröne man späterhin und im gesellschaftlichen Leben die Homosexuellen nicht mit dem Glorienschein eines auserwählten Menschentums oder suche ihre Schwäche zu entschuldigen. Der Mensch ist ein sinnvolles und sinnwirkendes Wesen, die gleichgeschlechtliche Befriedigung ist aber sinnlos, mithin eine Anomalie — oder ein Laster.

Alle Auskünfte an fragende Kinder seien ferner auch kindgemäß. Das Kind will nicht gelehrte Auseinandersetzungen über Zeugung und Befruchtung hören und versteht sie nicht. Wohl ist aber wahr und kindgemäß, wenn den Jungen und Mädeln gesagt wird, daß die Kinder von Gott kommen, denn sie sind Geist und Teil des göttlichen Geistes. Wenn die Kinder dann weiter fragen, wie das Leben in der Mutter entsteht, so soll man ihnen sagen, daß das Menschenkind in einem winzig kleinen Ei unter dem Herzen der Mutter schläft und durch die Liebe der Eltern geweckt wird: das trifft den Sachverhalt! Es wird immer darauf ankommen, wer das sagt. Wie es gesagt werden kann, hat Alma de l'Aigles, Das sexuelle Problem in der Erziehung, Lauenburg, in schöner Weise gezeigt.

Die „Aufklärung“ kann als Aufgabe und Zielsetzung liebender und machtvoll wirkender junger Menschen gestaltet werden. Das ist sittliche Erziehung.

Wenn die Mutter dem Kinde erzählt, wie es unter ihrem Herzen gewachsen ist, von dem Blute der Mutter genährt, wie es sorgsam gehütet und geschützt wurde, damit ihm ja kein Leid widerführe, wie die Mutter, der Vater, die älteren Geschwister sich auf das Brüderchen oder Schwesterchen gefreut und über den schönsten Namen nachgesonnen haben, wie die Mutter alles in Liebe vorbereitet, sich gesorgt und gemüht habe, dabei immer stärker wurde, je mehr das junge Leben heranwuchs, bis es schließlich unter großen Schmerzen durch eine weite Ader geboren wurde — sollte da nicht die Liebe des Kindes erwachen und die Worte der Liebe nicht auch Taten der Liebe wecken? Sollte eine solche Mutter, die so zu ihren Kindern spricht, nicht grenzenlos geliebt werden, und sollten die Kinder nicht fortgerissen werden, nun ihrerseits alles in Liebe für die Mutter zu tun?

Kann eine derartige Offenbarung der *Liebe* eigentlich nur zwischen Eltern und Kind erfolgen, so gibt es eine geschlechtliche Belehrung zur *Tatbereitschaft,* die sich dagegen auch in der Schule und gerade

in der Gemeinschaft der Klasse durchführen läßt. Der Erzieher (Lehrer oder Geistliche), der das rechte Verhältnis zur Jugend hat, sie achtet und wohlwollend behandelt, von ihr aufrichtig geachtet und in Treue verehrt wird, vermag als Führer die Knaben und Mädchen leicht fortzureißen zum Kampf gegen alles Schmutzige und Zotenhafte in Wort und Bild. Der Hinweis, daß es gilt, die eigene Schwester oder gar die Mutter vor Zudringlichkeiten zu schützen, ist für Knaben besonders wirksam. Ihr Schamgefühl und ihre Ritterlichkeit wird geweckt. Was sich da in der Klasse vollzieht, in einer Zeit, wo die ergänzungsbedürftige Jugend so gern nach einem verständnisvollen Freund und Führer ausschaut, sich mit ihm ausspricht, kann auch im engen Freundes- oder im Familienkreise zur Wirklichkeit werden. Ein ernstes Gespräch zwischen Vater und Sohn, zwischen Mutter und Tochter, kann für das ganze Leben wegweisend sein. Wie die Jugend zu einem Wahrheitsfanatismus aufgestachelt werden kann, so gibt es auch einen Reinheitskult, der mit Duckmäuserei nichts zu tun hat, wenigstens nichts zu tun zu haben braucht. Diese Hinwendung auf sittliche Aufgaben und religiöse Pflichten, statt des bloßen Verbietens, bedeutet wahre Führerschaft zum Guten. So kann auch willenlosen Naturen, die im Gefühl ihrer Schwäche, aus Mangel an Selbstvertrauen vor der Wirklichkeit zurückweichen (vgl. die Theorien C. G. Jungs!), das Rückgrat gestärkt werden. Schließlich kann dieser Kreis auf das Ganze der Volksgemeinschaft ausgedehnt werden. Wirksam wird der Kampf gegen Schmutz und Schundliteratur, gegen Verirrung und Ausschweifung nicht durch das Gesetz geführt, sondern durch den Geist freiwilligen Handelns aus dem Gefühl der Verantwortlichkeit für die Gemeinschaft. Das Band, das die Gleichgesinnten umschließt, ist das der Achtung vor allen denen, die ihrer Leidenschaften Herr geworden sind. Das ist durchgreifender als Paragraphen und Reichsprüfungsstellen, die nützlich an sich sein können, wenn sie nicht durch zu enge Einstellung zugleich auch Schaden anrichten.

Die rein theoretische „Aufklärung“ ist angebracht für die Jugend im Alter von ungefähr 17—20 Jahren, auch für die schon früher abgehenden Volks-, Mittel- bzw. Realschüler. Die Belehrung erstreckt sich unter Sonderung der Geschlechter auf die Hygiene des Geschlechtslebens mit besonderer Berücksichtigung der Geschlechtskrankheiten. Die Jugend muß wissen, welche Gefahren ihr im Falle eines Fehltritts und auch von engerer Berührung mit den Kranken drohen. Die Unterweisung gibt der Arzt bzw. die Ärztin. Beide müssen sich nach dem Vortrage und der Aussprache für die Folgezeit ausdrücklich zur Verfügung stellen. Je nach den Verhältnissen werden Väter bzw. Mütter

hinzuzuziehen sein (Elternabende). Auch hier wird alles von der Persönlichkeit des Arztes und der Ärztin, der Führer abhängen.

Die Belehrung erstreckt sich ferner auf die vom Vernunftmenschen empfundenen Pflichten gegen sich und die Menschheit, auf die ritterliche Pflicht gegen die Würde der Frau und besonders der Mädchen bedürftiger Stände. Hinweis auf das Wohlgefallen an geistigem Sein, statt an sinnlicher Lust; auf den Genuß jugendlicher Schwungkraft und Lebensfreude, statt des Ekels vergeudeter Jugendkräfte. Geistiges Wirken und Schaffen ist nun einmal nicht möglich ohne ein gewisses Maß von Askese; Enthaltsamkeit ist aber auf keinen Fall gesundheitsschädlich.

Auf der anderen Seite können auch Aussprachen für die Väter oder Mütter ohne Anwesenheit der Kinder sehr erwünscht sein. Dann wird es sich mehr darum handeln, das Pflichtgefühl der Eltern zu schärfen oder ihnen Fingerzeige in ihren Nöten um die Sorge der Kinder zu geben. Die Mutter muß vor allem wissen, daß sie die Tochter auf die ersten Betätigungen des weiblichen Organismus vorzubereiten hat, damit diese nicht erschrickt und zur Verheimlichung ihres Zustandes ihre Zuflucht nimmt.

Gegebenenfalls werden auch Schriften des Volksbundes und Deutschen Ärztebundes für Sexualethik, der Zentrale für sexuellen Jugendschutz, Stülpe bei Luckenwalde, sowie Veröffentlichungen der Deutschen Gesellschaft zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten (Geschäftsstelle: Berlin W, Wilhelmstr. 48) gute Wirkungen tun, besonders wo die berufenen Erzieher versagen[7].

c) Am besten beugt man der Bildung schlechter Gewohnheiten vor durch straffe Lebensart: Turnen, Sport und Abhärtung des Körpers. Damit sind zugleich wirksame Hemmungen gegen bestehende Assoziationen gegeben. Wer morgens und abends nicht schlaflos im weichen Bett liegt, sondern am Abend ermüdet von körperlicher oder geistiger Anstrengung schnell einschläft, am Morgen frisch aus dem Bett springt und eine gehörige kalte Waschung vornimmt, ist gefeit gegen mancherlei Anfeindungen. —

Was das Zusammenleben der Geschlechter anbelangt, so muß die

[7] Weiteres Material bieten dem Erzieher die „Einführung in die Sexualpädagogik", herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin 1921; W. Fischer-Defoy, Die geschlechtliche Belehrung der Jugend in Schule und Haus, Leipzig 1919; Handbuch der Sexualwissenschaften, herausgeg. von A. Moll, I und II, Leipzig 1926; Handwörterbuch der Sexualwissenschaft, herausgeg. von Max Marcuse, Bonn 1926; die Schriften F. W. Försters; Otto Tumlirz, Die Reifejahre II, Leipzig 1924; Lindsey und Evans, Die Revolution der modernen Jugend, Berlin und Leipzig 1927; Anton Marty, Sexualethischer Aufruf, Ges. Schriften I, 1.

Einehe als sozialethische Forderung unbedingt aufrecht erhalten werden und zwar aus folgenden Gründen:

Sie ist die einzige Vorbedingung, in welcher Form sie immerhin besiegelt werden mag, für die Entstehung der wahren, echten *Liebe* in der Notgemeinschaft der Familie.

Als wirtschaftliche Vergesellschaftung verbürgt sie die höchste Vollendung und größte Leistungsfähigkeit der Gatten als *machtvoll* wirkende Persönlichkeiten im Rahmen des Volksstaates und der Menschheit. In dieser Eigenschaft als Keimzelle des Staates fördert die Einehe auch die Gesundheit der Ehegatten und gewährt ihnen in körperlicher und seelischer Hinsicht den besten Schutz.

Als Gemeinschaft höchster persönlicher Wechselwirkung legt sie den Grund zu dem letzten Kulturideal, der Höherbildung machtvoller und gütiger Menschen in der Erzeugung und häuslichen Erziehung der Kinder. Damit ist auch über alle Männer und Frauen, die körperlich oder seelisch ihrer Aufgabe nicht gerecht werden können, sei es ihre Schuld oder die ihrer Vorfahren, das Urteil gesprochen. Für die Ehe als sittliche Idee muß auch die Möglichkeit der Auflösung gegeben sein, sei es, daß die Ehe unter falschen Bedingungen eingegangen ist, sei es, daß sie nicht zwei reife Menschen vorgefunden hat und das Erwachen erst später erfolgt. Kinderlose Ehen ohne gegenseitige Neigung der Gatten entbehren des tieferen Sinnes. Unsere Rechtsprechung, die von männlichen Richtern geschaffen ist, wird in dieser Hinsicht unter weiblichem Einfluß noch recht zu verbessern sein. Die persönliche und öffentliche Sorge für die geschiedene Frau, die uneheliche Mutter und das uneheliche Kind ist die schlichteste Forderung echter Menschlichkeit.

Die ethische Forderung der Einehe birgt mancherlei Härten und Gefahren in sich, die namentlich in der wirtschaftlichen Bedrängnis der Nachkriegszeit kraß in die Augen fallen. Das Verbot außerehelichen Geschlechtsverkehrs bedeutet eine unendliche Grausamkeit für alle diejenigen, denen durch die Ehe weder die einzige Möglichkeit der sexuellen Befriedigung noch die dauernde Hingabe in echter Liebe gewährt wird. All das warme Blut, das in den Adern von Menschenkindern rollt, die in heißer Sehnsucht Liebe empfangen und Liebe geben wollen und jahrein jahraus zu müder Entsagung verdammt sind! Wer einerseits die strenge Erfüllung der ethischen Norm fordert, wird andererseits als Mensch stark mitzuempfinden und zu entschuldigen haben.

Infolge der wirtschaftlichen Not wird die Ehe leicht zu einem äußeren Mittel wirtschaftlicher Versorgung herabgedrückt, davon nicht zu sprechen, daß sie für viele einen guten Geschäftsabschluß bedeutet.

Infolge der wirtschaftlichen Not werden die Ehen auch meist zu spät geschlossen, so daß der Mann nur allzu leicht der Prostitution in die Arme getrieben wird. Ist der Trieb verkümmert, so kann die spät geschlossene Ehe jedoch zu schweren Zerwürfnissen führen. Es muß als unsittlich bezeichnet werden, wenn viele Menschen überhaupt nicht in der Lage sind, einen Hausstand zu gründen. Der Mucker, der nicht heiraten konnte und seine Triebe unterdrückt hat, der in der Prüderie seine Befriedigung findet und überall sexuelle Gefahren wittert, ist eine ebenso unerfreuliche Erscheinung wie das alternde Mädchen, das als ständiger Vorwurf gegen Gott und die Gesellschaft dahinlebt, wenn es ohne innere Berufung und Freude einen äußeren Beruf gefunden hat.

Schließlich geben die Wohnungsverhältnisse unserer Zeit sehr zu denken. Wenn eine ganze Familie, Eltern und erwachsene Kinder beiderlei Geschlechts oder auch zwei Familien in einem Zimmer zusammengepfercht sind, wenn das moderne Schlafstellenwesen eine so weitgehende Duldung erfährt, so werden die sittlichen Begriffe, das Schamgefühl und das Gewissen der Jugend schon frühzeitig abgenutzt.

DRITTER ABSCHNITT

Die Erziehung des geistigen Menschen

WIR haben im ersten und zweiten Abschnitt dieses Teiles von der körperlichen Erziehung und von der des Triebmenschen gesprochen und wenden uns nunmehr der Erziehung des wertgerichteten Kulturmenschen zu. Es ist zu untersuchen, wie sein mehr oder weniger sinnvolles Verhalten in der menschlichen Gesellschaft geweitet und erhöht werden kann im Hinblick auf das allgemeine Erziehungsideal. So erwächst aus der Gesellschaft die menschliche Gemeinschaft.

Wir verstanden unter „Gesellschaft“ das Ganze der empirischen Wechselwirkungen handelnder Individuen und Gruppen. Alle diese individuellen und kollektiven Einheiten unterstehen bestimmten übergreifenden und durchgehenden Grundgesetzlichkeiten, die wir als das Grundgefüge des gesellschaftlichen Lebens erkannt haben. Das sind die beiden irrationalen Grundverhältnisse, Macht und Liebe, sowie ihre rationalen Regelungen, Recht und Konvention. Die empirischen Wirkungszusammenhänge der menschlichen Gesellschaft weisen nun, kritisch-normativ betrachtet, mancherlei Trübungen auf (vgl. oben

S. 43f.). Teils haben sie ungesellschaftlichen Charakter angenommen, indem z. B. das Machtverhältnis durch die Hinneigung zur Gewalt verfälscht und sinnlos geworden ist; teils leiden die Wirkungszusammenhänge unter dem vorgesellschaftlichen Triebleben unbeherrschter Naturmenschen, von dem im vorstehenden Abschnitt die Rede war; teils ist der Mensch nur als Sache betrachtet, zur Halbheit herabgewürdigt, oder man hat über der Technik des Zeitalters überhaupt vergessen, daß aller Sinn der Kultur auf Menschenbildung, nicht auf Sacherzeugung gerichtet ist: außergesellschaftliches Verhältnis! Teils sind umfassende Gruppen von Mitmenschen aus dem Ganzen ausgeschlossen und beiseite geschoben und ringen um Anerkennung; teils ist die frische Ursprünglichkeit irrationalen Verhaltens der verstandesmäßigen Regelung durch Gesetz und Konvention erlegen; teils ist das Wirken der Menschen matt und lässig. Schließlich hat man in der Sorge für das Diesseits die endgültige Wendung auf das Jenseits aus den Augen verloren. So muß denn auch unsere bisher vorwiegend autonome Betrachtungsweise eine theonome Wendung nehmen. Erst durch Hinleitung und Rückführung des Weltsinnes auf seine metaphysischen Wurzeln, den absoluten Sinn, wird die natürliche Einheit auch in der Theorie wiederhergestellt.

Alle Erziehung ist nur möglich als zielvolle Gestaltung der menschlichen Gesellschaft und zwar an ihren Trägern, den Einzelmenschen. Wir haben als die Urgebilde aller kulturellen Vergesellschaftung die Familie, den Volksstaat — schließlich auch die Menschheit als Ganzes erkannt. Wir handeln daher zuerst von der familienhaften Erziehung in weitestem Sinne. Die Wechselwirkungen innerhalb der Familie sind, wie wir gesehen haben, persönlicher Art, die des Volksstaates (und der Menschheit) überpersönlich. Danach unterscheiden wir die *persönliche* und die *überpersönliche* Erziehung. Wir haben weiterhin erkannt (s. oben S. 36ff.), daß die Schule im weitesten Sinne, d. h. alle Bildungsstätten vom Kindergarten bis zur Universität, eine Zwischenstellung innerhalb der Pole Familie und Volksstaat einnehmen. Demnach gliedert sich unser Arbeitsplan in: I. die persönliche Erziehung. II. Die Schule. III. Die überpersönliche Erziehung (Erwachsenenerziehung).

Es versteht sich, daß sich diese Kreise häufig durchschneiden werden, denn Leben und seine planvolle Gestaltung, die Erziehung, ist eine Einheit. So werden wir auch im folgenden natürliche Zusammenhänge nicht künstlich zerreißen.

I. Die persönliche Erziehung

Die persönliche Erziehung ist in erster Linie Sache der Familie. Wir haben in der Familie eine organisch gewachsene Gesellschaft erkannt, deren Sinn wohl auch in der Erzeugung wirtschaftlicher Sachgüter besteht, deren höchster Sinn sich aber in der Höherbildung des Menschen vollendet. Denn neben dem Volksstaat ist es nur die Familie, in die der Mensch in seiner ungeteilten Geistigkeit ganz eingeht. So ist die Familie der Urboden, auf dem machtvolle und zugleich gütige Persönlichkeiten naturhaft und kulturhaft auch ohne systematische Pflege gedeihen.

Im Laufe der Zeit ist aber die Familie eine ganz andere geworden. Mit der Differenzierung unseres arbeitsteiligen Wirtschaftslebens, mit dem Aufkommen fabrikmäßiger Betriebe ist die Hauswirtschaft bis auf geringe Werkmöglichkeiten zerstört, und der Rest ist rationalisiert. So ist auch der Bildungsprozeß durch Werktätigkeit und rein geistige Wechselwirkung innerhalb des häuslichen Wirtschaftsverbandes, die Arbeitsgemeinschaft zwischen Vater und Söhnen, zwischen Mutter und Töchtern immer mehr eingeschränkt worden.

Aber auch die unmittelbaren Einwirkungen zwischen Eltern und Kindern und weiterhin zwischen Großeltern und Nachkommen wie zwischen den Kindern unter sich ist immer mehr zurückgegangen und ist der Differenziertheit des Lebens zum Opfer gefallen. Neben die Familienerziehung ist die systematische Berufserziehung getreten. Es hat die Familie einen Teil ihrer Aufgaben an die Schule abgegeben.

Soll der Mensch hin zur Gemeinschaft erzogen werden, so muß er den Sinn des Gemeinschaftsgefühls in der natur- und kulturhaften Verwurzelung mit der heimatlichen Scholle erleben und allmählich bewußt verstehen. Nur in der festgefügten Familientradition erprobter Notgemeinschaft erlangt er die Geschlossenheit und Festigung der vollmenschlichen Persönlichkeit und schreitet von hier fort zum Stammesbewußtsein und Nationalgefühl. Aber auch hier hat die Atomisierung unserer Kulturentwicklung zerstörend eingegriffen. Heimatlos und schollenfremd irren wir zum großen Teil umher.

„Doch uns ist gegeben,
Auf keiner Stätte zu ruhen."

Wir fallen wie Wasser von Klippe zu Klippe geworfen, jahrelang ins Ungewisse hinab.

Um so mehr erwächst uns die Aufgabe, die Familienüberlieferung überall neu zu beleben und ihre geistigen Kräfte, die schlummernd

im Menschen ruhen, dem jungen Geschlecht zum vollen Bewußtsein zu bringen. Vgl. oben S. 93f.

Auf der anderen Seite ist die neuere Schule mehr und mehr bestrebt, das einzubringen und zu ersetzen, was der Familie an erzieherischen Werten und Möglichkeiten verlorengegangen ist. Ursprünglich ein künstliches und lebensfremdes Gebilde ist gerade die moderne Schule eifrig bemüht, das unpersönliche Gefüge ihrer Gesamtorganisation immer persönlicher zu gestalten, wie wir weiter unten sehen werden. So nähern sich Haus- und Schulerziehung immer mehr an und sind auch insofern in der theoretischen Behandlung nicht voneinander zu trennen.

Über beiden, Haus und Schule, wölbt sich ein Bau, der sich erst im Laufe der Jahrhunderte zu einer wirklichen Einheit gefügt hat: das Christentum. Ursprünglich standen sich volkstümliches Erbgut, die Welt germanischen Glaubens, Singens und Sagens auf der einen Seite, das wesensfremde Lehngut der christlichen Lehre auf der anderen Seite unvermählt gegenüber. Die Klosterschule wie der gesamte gelehrte Unterricht war nicht von dieser Welt, mündete auch nicht in das Reich des Gemütslebens ein. Allmählich ging die Verschmelzung vor sich oder besser, das Christentum wurde aus der religiösen Sehnsucht des Volkes neu geboren. So ruhen Haus und Schule fest verankert im gleichen Grunde.

Aus allen diesen Kräften der Familie und der Schule ist nun die junge Seele zu gestalten. Wie das im Hinblick auf unser Erziehungsideal, nach den überpersönlichen Forderungen der Macht und der Liebe in der Fremd- und in der Selbsterziehung geschehen kann, soll in folgender Weise aufgewiesen werden: Wir gehen aus von dem jungen Menschenkinde, wie es nun einmal ist, und legen zwei Längsschnitte durch seine Entwicklung, von denen der erste (A), über die differenzierten Entwicklungserscheinungen hinaus, zwei verschiedene Verhaltungsweisen des Menschen zur *Wirklichkeit* kennzeichnet, während der zweite (B) einige *typische Stufen* der geistigen Gesamtentwicklung aufweist.

A. Phantasieleben und Wirklichkeit

Wir haben oben (S. 41ff.) die gesellschaftlichen Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen Subjekt und Objekt zusammengefaßt, die als das „Apriori“ der geistigen Welt alle geschichtliche Kultur begründen. Diesen Gesetzlichkeiten gegenüber kann sich der Mensch verschieden verhalten. Er kann sich, vorwiegend unbewußt, der realen Wirklichkeit entziehen und sich über ihre Gesetzlichkeiten hinaus seine eigene Phantasiewelt aufbauen (bzw. sich als Erwachsener bewußt über die

Wirklichkeit stellen), oder er kann sich ihren Notwendigkeiten fügen. Im Hinblick auf die ganz eigenartige „Phantasiewirklichkeit" des Kindes behandeln wir im folgenden: a) die Phantasiewelt des kindlichen Seelenlebens und b) die Wirklichkeit des Gesellschaftslebens. Je nach dem vorliegenden Tatbestand werden sich die erzieherischen Maßnahmen verschieden gestalten.

a) Die Phantasiewelt des kindlichen Seelenlebens

In seinem grundlegenden Jugendwerk, in der „Abendstunde" empfindet Pestalozzi schmerzlich die Nichtachtung, die darin liegt, daß wohl der Hirte seine Herde, nicht aber der Erzieher die Natur seines Zöglings kennt. Von Pestalozzi ausgehend, hat Aug. Fr. Fröbel nicht nur sein unerschütterliches Vertrauen zum Guten im Kinde immerfort betont, sondern er hat auch laut verkündet, daß die Natur des Kindes auf Selbstbetätigung gerichtet ist, falls das Kind seine Betätigungsweise frei wählen kann. Es ist nicht ganz mit Unrecht der Vorwurf erhoben worden, daß Fröbels Nachfolger die Äußerlichkeiten der Heime zu sehr betont, das Kind selbst aber genötigt haben, sich gegen seine Neigung mit dem nicht frei gewählten Gegenstand zu beschäftigen („Monatsgegenstand"). Auch die Anhänger der Montessori-Methode haben sich nicht immer vom Zwang doktrinärer Einseitigkeiten freigehalten. Hatte Fröbel intuitiv das Richtige getroffen, ohne an eine systematische Begründung seiner Lehre zu denken, so war Maria Montessori methodisch vorgegangen und hat einen klaren Aufbau ihrer Anschauungen gegeben. Wir knüpfen daher zunächst an ihre Darlegungen an.

Auf Grund ihrer Beobachtungen als Ärztin an der Nervenklinik der Universität Rom und als Leiterin der Kindergärten der Arbeiterhäuser im San Lorenzoviertel in Rom war sie zu der Einsicht gekommen, daß sich das Kind in Freiheit und Selbsttätigkeit am besten entfaltet, wenn sich der Erzieher möglichst passiv verhält. Man kann nicht behaupten, daß sie diese Theorie in der Praxis durchgeführt und jeglichen Zwang vermieden hat! Ihre Beobachtung von Kindern erinnert stark an W. Köhlers Versuche, die er an Menschenaffen vorgenommen hat. Gestaltet man nämlich die Aufgabe möglichst übersehbar für die Versuchsperson (das Versuchstier), so kann man wertvolle Einblicke in die Art seiner Intelligenz erhalten. W. Köhlers Methode ist denn auch mit Erfolg wieder auf Kinder übertragen worden.

Maria Montessori kam zu folgenden Ergebnissen:

Das Kind will sich immer bewegen und in dauernder Übung die unentwickelten Muskeln stärken. Daher sind die Kinder in ihren Be-

wegungen niemals zu hindern. Mit der vollen Bewegungsfreiheit gewährt man ihnen ungehemmte Entwicklungsmöglichkeiten.

Das Kind besitzt sodann eine starke Konzentrationsfähigkeit. Es kann die selbstgewählten „gymnastischen“ Übungen unzählige Male wiederholen, ohne zu ermüden. Es ist in seine Tätigkeit völlig versunken und merkt nicht, was in seiner Umgebung vorgeht. Ein Wechsel der Beschäftigung, der z. B. durch zu viel Spielzeug hervorgerufen werden kann, bringt große Unruhe mit sich, außerdem Übersättigung und Unzufriedenheit. Der spätere Beruf fordert aber vom Menschen gerade straffe Konzentrationsfähigkeit.

Schließlich ist die Umgebung des Kindes von großer Bedeutung, die Sachen sowohl wie die Personen. Wir müssen daher dem Kinde „vor allem eine Umgebung schaffen, in der sich das Kind frei entfalten kann“. Die Möbel müssen ein Verhältnis zur Kraft und Größe des Kindes haben. Die Möbel müssen in hellen Farben angestrichen und weiß lackiert sein. Sie sprechen zum Kinde: Mach mich nicht schmutzig! Ich habe einen Fleck; beseitige ihn! Die zerbrechlichen Gegenstände sagen: Geh vorsichtig mit uns um! Die geschmackvollen Lehrmittel fordern das Kind auf: Komm spiel mit mir! Im Elternhaus betätigen sich die Kinder gern. Sie beginnen aus eigenem Antriebe, den Fußboden zu säubern, das Geschirr zu waschen, die Blumen zu versorgen. So wachsen die Kinder in das Leben der Gesellschaft hinein und nehmen an der Verantwortlichkeit des sozialen Lebens teil. Maria Montessori kann daher ihre Beobachtungen in dem Satze zusammenfassen: „Es gibt nur eine Art, das Böse zu unterdrücken, und die ist, das Gute zu entwickeln.“[1]

Damit ergänzen Maria Montessoris Ansichten Fröbels seherischen Blick. Beide gehen aus von dem Einssein und der Verschmolzenheit des Kindes mit der Umwelt. Fröbel wendet sich an das spielende Kind, läßt es in *seiner* Wirklichkeit *phantasievollen* Tuns, des manuellen, des Darstellungs- und Bewegungsspiels wachsen und *ausreifen*[2]. Maria Montessori führt das spielende Kind aus der Gegenwart der Phantasiewelt in die *Zukunft* des *arbeitenden Wirklichkeits*menschen, indem sie das Kind beizeiten daran gewöhnt, sich den Forderungen der

---

[1] Vergleiche dazu Dr. Maria Montessori, Die Selbsterziehung des Kindes, Berlin 1923, sowie die Veröffentlichungen der „Gesellschaft der Freunde und Förderer der Montessori-Methode in Deutschland e. V.“; dazu die Montessori-Nachrichten.

[2] Vgl. Herbart, Umriß pädag. Vorlesungen, § 171: „Der objektive Teil des Charakters (d. h. der in der Jugend schon vorhandene) darf sich nicht zu schnell abschließen, und sehr oft liegt von dem Werte der Zucht ein großer Teil darin, dies Abschließen zu verzögern ... Eher ist zu begünstigen, daß jugendliche Zeitvertreibe, selbst knabenhafte Spiele sich ungewöhnlich verlängern.“

„Entfaltungsmittel“ (z. B. den gesetzlichen Zuordnungen von Holzzylindern und den entsprechenden Öffnungen) sowie der Umwelt zu fügen. Im Hinblick auf die obige Scheidung von geistigen Akten und psychophysischen Funktionen (S. 11 f.) können wir sagen: Fröbel pflegt das *geistige* Wesen des Kindes an Spielen, die vielseitig und unbegrenzt von der instinktiv-naiven Weltverbundenheit, aus der alle *geistige Sehnsucht* kommt, in das Streben des *sinnbezogenen* Kulturlebens der Gemeinschaft hinüberweisen. Maria Montessori dagegen sucht durch *praktisch-rationale Übungen* die motorisch-psychophysischen *Funktionen* des *leistungsfähigen* Menschen zu schulen und das junge Menschenkind an die Forderungen des *Berufslebens* zu gewöhnen. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn man bestrebt ist, ihr System auch auf die *Schul*zeit zu übertragen. Fröbels Methoden, die allen Zwang ausschließen, würden dem widerstehen, da sie gerade der Psyche des vorschulpflichtigen Kindes gerecht werden wollen und ihr auch volle Gerechtigkeit widerfahren lassen.

Ähnliches gilt für Berthold Otto, der trotz seiner biologisch-naturwissenschaftlichen Ausdrucksweise Fröbel viel näher steht als der Ärztin Maria Montessori! Hier liegt auch der Grundfehler seiner Schulversuche!

Denn Berthold Otto verficht den Grundsatz, daß sich die Anlagen des Kindes „im selbsterfundenen kindlichen Spiele entwickeln, so gut und stark entwickeln, wie kein Erwachsener es leiten könnte“. Es folgt der Kernpunkt seines Gedankenganges, der einen verhängnisvollen Einfluß auf die Versuchsschulen unserer Zeit (Gemeinschaftsschulen) ausgeübt hat: „Nun, unsere ganze Schuleinrichtung ist nichts weiter als Anwendung der in der Kinderstube allgemein üblichen Grundsätze auf das ganze schulpflichtige Alter. Und wer nicht meint, daß das Kind mit dem Abschluß des 6. Lebensjahres urplötzlich alle seine Anlagen so vollständig ändert, daß es aus einem wißbegierigen Geschöpf zu einem Wissenshasser wird, der kann zunächst einmal aus allgemeinen Erwägungen nichts gegen unser Verfahren einwenden.“

Berthold Otto, der unermüdliche und verdienstvolle Vorkämpfer für die Rechte des Kindes, übersieht, daß einmal ein ungeheuerer Unterschied zwischen dem Naturleben und dem Kulturleben besteht, und daß sodann das Spiel des vorschulpflichtigen Kindes nicht zur Grundlage der Schulbildung gemacht werden kann, sondern allmählich dem *Ernst des wirklichen Lebens* weichen muß.

Schon lange vor ihm hatte L. Tolstoi die Erziehung als „die zwangsmäßige gewaltsame Einwirkung einer Person auf die andre, mit der Absicht, solche Menschen heranzubilden, die uns gut zu sein scheinen“,

abgelehnt. Für ihn ist Erziehung nichts als „Zwangsbildung"; Bildung ist aber „ein freies Verhältnis von Menschen untereinander". Auch wir lehnen Zwang und Gewalt ab! Aber auch die in Permanenz erklärte *Spiel*schule! Die „Lebensschule" ist eine Schule des *wirklichen* Lebens, wo die Menschen nicht in der Freiheit des Spieles, sondern zur Freiheit pflichtgemäßen Handelns heranwachsen. Und dazu bedürfen sie des *Führers!*

Ein Blick auf das Wesen des Spiels wird zur Lösung der Frage beitragen. Das Spiel ist nach William Stern[3] „freie, selbstzweckliche Tätigkeit". Diese Bestimmung mag uns zum Ausgangspunkt dienen[4].

Jedes Spiel hat zunächst objektiv-biologisch einen Zweck, das ist schon von Karl Groos richtig gesehen worden. Wenn der Knabe mit Soldaten spielt, wenn das Mädchen die Puppe immer wieder an- und auszieht, so dienen diese Übungen der Vervollkommnung der psychophysischen Funktionen, also der Bildung der Sinne, der motorischen Fähigkeiten usw. Hier handelt es sich um die Erlangung bestimmter Gewandtheiten, bestimmter Handlungsweisen. Daneben läuft eine „rein formale Bildung" her: Schulung der Aufmerksamkeit und der Konzentrationsfähigkeit. Dies gilt für das Spiel des Kindes und des Erwachsenen wie auch für das Tier (und die Pflanze). Die Katze läßt die gefangene Maus immer wieder laufen, um sich im Fangen zu üben usw. Auf die Arten der Spiele wird in der Allgemeinen Unterrichtslehre näher einzugehen sein.

Betrachten wir das Spiel vom geisteswissenschaftlichen Standpunkt, so trennen sich die Wege. Für das Tier kommt grundsätzlich diese Fragestellung nicht in Betracht; es lebt und bleibt in der naturhaft-biologischen Sphäre. Das spielende Kind wächst spontan in das Kulturleben hinein. Objektiv-geisteswissenschaftlich betrachtet ist das Spiel an sich für den Erwachsenen wie für das Kind sinnfrei; es verläuft, direkt betrachtet, außerhalb des sinnhaften realen Wirkungszusammenhanges, trotzdem es indirekt einen biologischen Zweck hat. Subjektiv-geisteswissenschaftlich ist es sinnhaft bzw. triebhaft je nach dem Alter und der Bildungsstufe des Spielenden. Der Knabe befriedigt in dem oben gebrauchten Beispiel seinen Machtdrang, das Mädchen genügt seinem Pflegebedürfnis. Verfeinerte Naturen im vorgeschrittenen Alter mögen im Spiele die volle Erfüllung ihrer veredelten Geistigkeit erstreben. Zu den Unterschieden zwischen Tier und Mensch tritt aber noch ein weiterer zwischen dem jüngeren Kinde und dem älteren

---

[3] Vgl. William Stern, Psychologie der frühen Kindheit, Leipzig 1927.

[4] Vgl. außerdem Karl Groos, Die Spiele der Menschen, Jena 1899; Karl Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes, Jena 1921 (4. Auflage 1924), S. 437 f.

Menschen. Das Spiel des Kindes ist ursprünglich vorwiegend unsystematisch, z. B. das Nähen an einem Puppenlappen. Die eigene Erlebnisstruktur überwiegt der Sachstruktur des Objektes gegenüber. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit des Kindes wird nämlich der Eigenstruktur des Gegenstandes nicht gerecht, sondern die ungehemmte Phantasie kann den Gegenstand ganz erdrücken oder ihn schöpferisch umgestalten, z. B. aus einem Kasten eine Burg, ein Schiff oder dgl. herauslesen. Der ältere Mensch hält sich jedoch an die Struktur des Gegenstandes und wird dessen Eigenart gerecht, er befolgt z. B. die Spielregeln. Dieser Unterschied zwischen dem spielenden Kind und dem spielenden Erwachsenen wird im Montessori-System beizeiten verwischt (s. o.)! Denn das spielende Kind kann ungebunden und *planlos* in seinem Gegenstand ganz aufgehen. Seine unwillkürliche Aufmerksamkeit kann daher aufs höchste konzentriert sein an dem seiner Phantasie angemessenen, frei gewählten Gegenstand. Beim Erwachsenen liegt es anders: die *Eigengesetzlichkeit des Gegenstandes* zieht ihn immer wieder von sich ab. Er lebt im Spiel, das wirklich spielende Kind aber lebt sich selbst und seiner eigenen Phantasiewirklichkeit. Von hier aus kann man auch verstehen, was Fröbel und Maria Montessori gemein haben und was sie trennt.

Dem Erwachsenen gewährt das Spiel immerhin die Möglichkeit, die ihm das Leben meist versagt. Er kann im Spiel die Sehnsucht seines irrationalen Wesens wohl betätigen. Denn wenn er sich auch den Spielregeln unterwirft, so kann er sich das seiner Struktur gemäße Spiel wählen. Man könnte das Verhalten des Erwachsenen in diesem Fall „asozial“ nennen, insofern er sich über die reale Wirklichkeit hinwegsetzt. Im subjektiven Erleben und Verstehen des Kunstobjekts kann er auf gewisse Zeit dem geteilten, rationalen Leben entfliehen, dahin wo ihn die Sehnsucht seiner unbefriedigten Seele zieht! Dieser Gedanke wird im dritten Abschnitt des zweiten Teiles noch einmal aufgenommen werden.

Das Spiel geht allmählich in die Ernsthandlung über, wenn die Wirklichkeit ihre Forderungen stellt. Das *spielende* Kind kennt diese Einschränkung nicht, es ist souverän. In der „Wirklichkeit“ des Lebens bestehen aber die Gesetzlichkeiten, denen sich auch das Kind einordnen muß. Jetzt beginnt der Kampf gegen die Herrschaft des Trieblebens und gegen unechtes Sinnverhalten. Dann braucht das Kind den wegweisenden Führer; für den „passiven“ Erzieher ist kein Raum mehr. Es tritt also das Kind mit Abschluß des vorschulpflichtigen Alters, wenn auch nicht mit einem Mal, sondern ganz allmählich aus seiner eigenartigen Wirklichkeit des phantasievollen Spiels in die Wirklichkeit

des Lebens über. Neben die unwillkürliche Aufmerksamkeit *muß* die Bildung der *willkürlichen* Aufmerksamkeit treten.

W. Stern[5] hat den Begriff des „Ernstspiels" eingeführt für das Verhalten des Kindes, das zwar subjektiv ernst gemeint ist, doch objektiv noch nicht die Verantwortlichkeit des Ernstes aufweist. Diese Übergangszeit dient dem Vorproben verschiedener Lebensmöglichkeiten.

Demnach wird jeder Erzieher zunächst an das Spiel anknüpfen, „frei wachsen lassen", soweit es irgend geht, und dafür Sorge tragen, daß sich das Kind am frei gewählten Spiel während der vorschulpflichtigen Zeit in möglichster Konzentration zur höchsten *Aktivität* und Spontaneität entwickele. Das wäre ganz in Fröbels Sinn. Damit ist einer Bedingung des gesellschaftlichen Lebens genügt: höchste Steigerung des Wirkungszusammenhangs. Dann ist das Kind davor bewahrt, in Trägheit und Gleichgültigkeit als Abwehr gegen unangemessene Beschäftigung zu verfallen. Denn ist der Mensch tatsächlich ein spontan wirkendes Wesen, so kann Stumpfsinn nur eine Folge der Untätigkeit bzw. unzweckmäßiger Beschäftigung sein — oder es liegt eine krankhafte Neigung vor. Es wird daher nur im ersteren Fall gelingen, die „faulen" Kinder in Heimschulen zu erziehen, falls die seelische Energie nicht ganz verkümmert ist. Die anderen sind krank.

Für die praktische Gestaltung der Spiele folgen aus den vorstehenden Ausführungen einige allgemeine Normen:

Die Spielsachen müssen die höchste Konzentration der kindlichen Aufmerksamkeit ermöglichen; sie müssen mithin einfach sein, um die Phantasietätigkeit nicht zu beschränken. Künstlich ausgearbeitete und sehr lebensnahe Gegenstände (als Spielkameraden!) drängen ihre Wirklichkeitsstruktur dem Kinde zu sehr auf und werden störend empfunden. Warum wird ein weicher, ungefüger, gutmütig dreinblickender Teddybär so stark bevorzugt? — Man biete den Kindern die Spielsachen nur in geringer Zahl, um die freie Wahl wohl zu ermöglichen, die Aufmerksamkeit aber nicht zu zersplittern. Man lasse das Kind nie ohne „Material": Papier, Bleistift, Sand, Plastilin, Klebstoff, Klötze, Murmeln und die unentbehrliche „Strippe" (Bindfaden)! Der Tätigkeitsdrang ist nie durch Verbote zu unterbinden, sondern richtig zu lenken; die Phantasiebetätigung darf nie durch eine spöttische Bemerkung beeinträchtigt werden.

Die Beschäftigung im Spiel muß eine Entfaltung der psychophysischen Funktionen und der geistigen Werthaltungen möglichst begünstigen: Übung des Muskel- und des Tastsinnes, des Gehörs, des

[5] Vgl. W. Stern, Zeitschrift für pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendkundliche Forschung 1924, S. 241 ff.

Gesichts, des Gedächtnisses usw.; Weckung des sozialen Gefühls (saubere und helle Möbel!), Pflege der Gemeinschaftsspiele: Lieder- und Ringelreigenspiele, Eisenbahn- und Dampferfahrten, Kaufmann- und Zirkusspiele, Darstellungen von Indianergeschichten, Märchen und Heldensagen usw. usw. Auch das Erzählen von Geschichten und lustige Unterhaltungen werden als Spiel aufgefaßt. Da die seelische Ergänzungsbedürftigkeit erst mit der Pubertät erwacht, ist das Gemeinschaftsbedürfnis recht spät entwickelt.

Zu vermeiden ist das gezwungene und steife Spazierengehen des Kindes in der Begleitung von Erwachsenen. Kein Musikunterricht, wenn kein innerer Drang vorhanden ist; keine „Schularbeiten" vor Schuleintritt, wenn nicht in Formen spielerischer Betätigung geschrieben und gerechnet wird.

Ist nur ein einziges Kind in der Familie, wird es zu Hause nicht genügend beschäftigt, oder sehen die Eltern dem Kinde zu viel nach, so daß es selbstwillig wird, so sollte es lieber in den Kindergarten geschickt werden. Dort hat es die Möglichkeit, sich zu betätigen; es lernt, sich in ein Ganzes einzuordnen. Und wenn es dort eine Krankheit aufgreift, so ist die vorübergehende körperliche Schädigung viel weniger belangvoll als eine dauernde seelische Verkümmerung.

Die Zeit des spielenden Kindes ist der Abschnitt der eigentlichen Haus- und Familienerziehung. Der Staat kann als Kulturstaat seine Rechte und Pflichten und die der Menschheit geltend machen, wenn die Familie ihre Aufgabe nicht erfüllt[6].

Das Spiel wird unmerklich in die soziale Wirklichkeit übergeführt: Reinigen des Zimmers, Nähen, Ausbessern eines beschädigten Gegenstandes, Pflege der Pflanzen und Tiere. Wenn irgend möglich, sollte man dem Kinde recht früh ein eigenes Zimmer geben; hier muß es Ordnung halten.

Besondere Sorge bereiten die nervösen Kinder. Ihre seelische Tätigkeit ist nicht anzuregen, sondern eher einzuschränken. Es wird immer eine besondere Aufgabe des Erziehers sein, die Entladung der seelischen Energie in angemessener Weise nach der physischen bzw. psychischen Seite hin zu verteilen. Czerny hat mit Recht bemerkt: Je reger ein Kind ist, um so schwerer ist es zu erziehen. Idioten sind gleichgültig und sind daher am artigsten. Normale Kinder, deren geistige Entwicklung langsam und stetig fortschreitet, sind verhältnismäßig ruhig. Das erregbare Kind mit seinen zarten Nerven ist schnell aus der Ruhe gebracht. Es leidet unter kleineren Ernährungsstörungen, empfindet jede unbequeme Lage sehr unangenehm und ist schreckhaft.

[6] Vgl. den Artikel 120 der Reichsverfassung unter diesem Gesichtspunkte.

Es gibt seinem Unbehagen durch vieles Schreien Ausdruck und schläft daher weniger lange bzw. weniger fest. Um so mehr ist es den Eindrücken der Umwelt ausgesetzt. Es ist daher jetzt und späterhin weniger anzuregen. Schläft es in der Nacht nicht, so ist es mit der praktischen Regel, das Kind einfach schreien zu lassen, nicht getan. Der Erzieher prüfe erst einmal, ob die Ernährung ordnungsmäßig erfolgt ist und ob keine Überernährung vorliegt. Später ist das Kind der Gesellschaft der Erwachsenen möglichst fernzuhalten und weitgehend manuell zu beschäftigen als Gegengewicht gegen die geistige Regsamkeit.

b) Die Wirklichkeit des Gesellschaftslebens

Mit der Steigerung der Aktivität und Spontaneität des *spielenden* Kindes ist nur der erste Schritt getan. Der Kulturmensch kann auf die Dauer nicht dem Leben im Spiele entfliehen, sondern ist als sinnhaft wirkendes Subjekt mit der objektiven Welt der realen Wirklichkeit auf das engste verflochten. Das in diesen Wirkungszusammenhang eintretende Kind untersteht den Gesetzlichkeiten des *gesellschaftlichen Lebens*. Als solche Grundvoraussetzungen jeglicher Kultur haben wir die irrationalen Grundverhältnisse der Macht und der Liebe erkannt sowie ihre rationalen Regelungen durch Recht und Konvention. Soweit das Diesseits!

Es wird daher unsere Aufgabe sein, den Zögling nicht bloß in seinem Phantasieleben, sondern auch innerhalb der großen Grundgesetzlichkeiten des wirklichen Lebens zu erfassen, sein Weben und Streben zu weiten und zu läutern und ihn unserem Erziehungsideal entgegenzuführen: daß er werde eine machtvolle und gütige Persönlichkeit.

Wir sind von der Voraussetzung ausgegangen, daß der Kulturmensch die sittlichen Gebote als objektive Forderungen erlebt. Nicht nur der Drang zur reaktiven und spontanen Betätigung ist in ihm mächtig wirksam, sondern auch die Richtung auf das Gute. Unser sittliches Wollen ist, mit Natorp gesprochen, auf das „unbedingt Seinsollende“, auf das „unbedingt Gesetzliche“ gerichtet. Das ist uns aufgegeben, unsere Aufgabe. Franz Brentano hat, wie bereits erwähnt, in seiner Schrift: „Vom Ursprung sittlicher Erkenntnis“ gezeigt, daß die ethische Sanktion ein Gebot ist ähnlich der logischen Regel. Wie auf dem Gebiete der Logik gewisse blinde Urteile zu den einsichtigen (evidenten) Urteilen geklärt werden, so verhält es sich auch auf dem Gebiet des Sittlichen. Es ist „eine gewisse innere Richtigkeit“, die „den wesentlichen Vorzug gewisser Akte des Willens vor andern und entgegen-

gesetzten und den Vorzug des Sittlichen vor dem Unsittlichen ausmacht“.

So gehen wir denn hier von dem Grundsatz aus: Es ist das bessere Ich im Kinde zu wecken, das Gute in ihm zu stärken, seine sittliche Einsicht zu klären bzw. bewußt zu machen. August Friedrich Fröbel, auch Maria Montessori, haben richtig erkannt, daß es mit dem Verbieten schlecht bestellt ist, daß es vielmehr erst einmal darauf ankommt, das selbsttätige Kind spielend zur Spontaneität und höchster Konzentrationsfähigkeit zu bringen. Jetzt heißt es aber, darüber hinaus dem suchenden Kinde, dem jungen wertgerichteten Menschen die Ziele zu weisen, bis er selbst zu finden vermag.

Wir betrachten den Zögling zunächst in der Wechselwirkung des *Machtverhältnisses.*

Die Erziehung im Rahmen des Machtverhältnisses

Erziehung im Machtverhältnis fordert offene und mutige Auseinandersetzung wertender, handelnder Vollmenschen mit dem Sinn überpersönlicher Lebensgesetzlichkeiten und seiner geschichtlich gewordenen Gestaltungen. Die Erziehung geht dann nicht auf irgendwelche außerhalb des Menschentums liegende Sachobjekte, sondern auf Steigerung wirkensfähiger und wirkenwollender Menschen. Voraussetzung ist die Abwehr aller mechanisierenden Bestrebungen und bürokratischer Regelungen. Damit ist angedeutet, welche Gefahren einer Erziehung im Führerverhältnis von seiten traditioneller Mächte drohen, seien es die Urgebilde Familie oder Staat, sei es — die Schule selbst!

Die Aufgeschlossenheit des Kindes und des Jugendlichen, der Drang zu wachsen und zu wirken, das Gefühl der eigenen Unsicherheit und das Ausschauen nach einem Führer machen die Jugend für das Machtverhältnis besonders empfänglich. Die Sehnsucht des Kindes geht darauf, groß sein zu wollen, die Freiheit und die Rechte des Erwachsenen zu genießen; alles Drängen und Fragen geht auf Ordnung und Beherrschung der Umwelt. Der Jugendliche will kein Kind mehr sein. Er will sich darstellen, im positiven oder negativen Sinn, mit der Gesellschaft oder gegen sie. Fern von echtem Altruismus, will er sich auf alle Fälle durchsetzen, sich unbedingt behaupten. Erst aus dem Gefühl des Losgelöstseins, der Einsamkeit wird ganz allmählich die große Sehnsucht nach neuer Gemeinschaft geboren. Die Jugend schaut dann aus nach dem Führer, nach persönlich geformtem Leben, um das eigene Leben zu deuten und der Idee gemäß zu formen. Der

Führer selbst ist die persönliche Gestaltung des eigenen Ideals. In ihm sieht man die „Erfüllung der unbekannten, uns Menschen innewohnenden Sehnsucht“[7]. So sind alle seelischen Voraussetzungen gegeben für die erzieherische Wirkung echten Führertums.

Das Anlehnungsbedürfnis des Mädchens und namentlich der reiferen weiblichen Jugend kann zu einer Quelle innerster Bereicherung und Vertiefung werden. Das für die Erzieherin oder den Erzieher schwärmende Mädchen möchte die Aufmerksamkeit auf sich lenken, sei es durch gute Leistungen, sei es selbst dadurch, daß es unangenehm auffällt[8]. Gerade dann kann der Einfluß eines sittlich hochstehenden Führers Wunder wirken und das junge Mädchen zu den höchsten Höhen emporheben. Doch darf der Erzieher niemals seinen Einfluß überspannen und die Individualität des Mädchens durch sein Übergewicht erdrücken.

Nach den Zielen, die wir oben (S. 52 ff.) dem Führer bzw. Geführten gesetzt haben, werden folgende Gesichtspunkte zu beachten sein.

1. Erziehung zum echten *Selbstbewußtsein,* zur Selbstachtung und Würde, zur Unabhängigkeit des Urteils, zur Gradheit und Wahrheit. Soll das Kind instinktsicher erzogen werden, so gebe man seinem naturhaften Drängen auch weiten Spielraum. Wenn es nicht so viel essen will (kann!), eine bestimmte Speise ablehnt, wenn es nicht mit jedem Kinde spielen will, nicht jeder Tante die Hand geben will, so bedenke man, daß es vielleicht mit richtigem Instinkt das Angemessene fühlt. Wenn es müde ist, unausgeschlafen, überanstrengt, wenn es sich schwächlich fühlt, so zwinge man es nicht, heiter zu sein und irgendwelchem „Onkel“ noch Kunststückchen vorzumachen. Sonst erzieht man zur Charakterlosigkeit. Man bringe das Kind nicht in eine peinliche Lage dadurch, daß man es zwingt, in der Schule ein auffälliges oder gar unmögliches Kleidungsstück oder dergleichen zur Schau zu tragen und aus dem Rahmen zu fallen. In solchen Fällen wird wohl der Erzieher seinen Willen mit Gewalt durchsetzen, aber auf Kosten des Kindes.

Äußerer Zwang fördert nicht, sondern verfälscht die Individualität. Silvesters Worte an Heinrich von Ofterdingen enthalten ein gut Stück Wahrheit: „Ihr habt von Glück zu sagen, daß ihr habt aufwachsen dürfen, ohne von euren Älteren die mindeste Beschränkung zu leiden, denn die meisten Menschen sind nur Überbleibsel eines vollen Gast-

---

[7] Zwei Mädchentagebücher, herausgeg. von Ch. Bühler, Jena 1927. S. VIII.
[8] Else Croner, Die Psyche der weiblichen Jugend, Langensalza 1924.

mahls, das Menschen von verschiedenem Appetit und Geschmack geplündert haben.“

Man äußere auch nicht in leichtsinniger Weise Zweifel an dem guten Willen, der Aufrichtigkeit und Ehrlichkeit des Kindes, sondern zeige, daß man immer Vertrauen hat. Wenn es früh gelernt hat, mit Geld umzugehen und mit dem wöchentlichen Taschengeld seine kleinen Bedarfsartikel zu beschaffen und zu verwalten, wird es auch später in größere Verhältnisse leicht hineinwachsen. Man setze das Kind nicht vor sich oder vor anderen, vor jüngeren Geschwistern, vor Kameraden herab, sondern schone sein Schamgefühl und seine Selbstachtung. Alle Nörgeleien und Demütigungen verbittern nur und erziehen nicht zur Führerschaft. Man weise nicht immer wieder auf dieselben Schwächen hin, sondern stärke im Gegenteil das Selbstbewußtsein des jungen Menschenkindes — es sei denn, es leide an übertriebenem Drang eitler Selbstdarstellung und hochmütigen Sichaufspielens. Da wird eine kräftige Lehre, nötigenfalls auch in der Öffentlichkeit der Gesellschaft, sehr nachhaltig wirken. Betont das Kind die eigene Persönlichkeit trotz oder gerade wegen vorhandener Schwächen, um sich zu behaupten, so wird man den tieferen Motiven schonend nachgehen, wie das weiter unten bei Besprechung der psychopathischen Konstitutionen zu zeigen ist.

Vor allem lasse man kein Gefühl der Furcht aufkommen und schärfe der ganzen Häuslichkeit (älteren Kindern, Dienstmädchen usw.) ein, die jüngeren Kinder niemals mit dem „schwarzen Mann“ und dergleichen zu schrecken. W. James hat wohl richtig gesehen, daß die Furcht am ehesten vor unbekannten Geräuschen im Dunkeln entsteht. W. Stern (Psychologie der frühen Kindheit) weist auf die Schutzfunktion der Furcht vor dem Unheimlichen hin. So erklärt sich das Erschrecken vor dem ungewohnten, plötzlichen, intensiven und isolierten Eindruck. Unvernünftige Einflüsse der Umgebung, auch das Erzählen und eigene Lesen von Märchen pflegen die Phantasie so anzuregen, daß das Kind seine Ursprünglichkeit und ruhige Harmlosigkeit leicht einbüßt. Dann stärke man die Selbstsicherheit des Kindes dadurch, daß man es ruhig an die Hand nimmt, z. B. heiter lachend mit ihm in die dunkle Stube geht und es von der Grundlosigkeit seiner Befürchtungen immer wieder überzeugt.

Von der Furcht als akutem Affekt ist die Angst zu sondern als dauernde Stimmung, allgemein oder in Beziehung auf einen bestimmten Gegenstand, dem sie assoziiert ist, z. B. Schulangst. Es liegt hier meist ein allgemeiner Zustand der Mutlosigkeit oder des Mangels an Selbstvertrauen vor, der sich nur durch stete, ruhige Erziehung bis zu einem

gewissen Grade ausgleichen läßt. Wenn ein hessisches Lesebuch für die unterste Klasse der Grundschule ein Lesestück mit der Überschrift „Angst“ bringt und noch ein anderes mit der Überschrift „Ein Kerl“, in dem ein angstvoller Traum ausgemalt und durch ein entsprechendes Bild noch wirkungsvoll veranschaulicht wird, so hat das mit Erziehung zum Selbstbewußtsein wohl wenig zu tun.

Späterhin wecke man mehr und mehr das Verantwortlichkeitsgefühl, das mit der „Klärung des sittlichen Urteils“ (Georg Kerschensteiner) Hand in Hand geht. Davon wird bei Gelegenheit der Erziehung zur staatsbürgerlichen Gesinnung noch weiter unten zu sprechen sein.

2. Erziehung zur *Selbstbeherrschung,* zur Zurückhaltung, zur Tapferkeit im weitesten Sinne. Sie muß in frühester Zeit, schon beim Säugling eintreten. Man suggeriere daher den kleinen Kindern keine Bedürfnisse. Weiß das schreiende Kind, daß es selbst in der Nacht herumgetragen oder geschaukelt wird, so schreit es eben so lange, bis sein Wunsch erfüllt wird. Und so auch in der Zukunft! Sobald ein Kind merkt, daß man (aus Schwäche) alles tut, um es zu beruhigen, daß alles im Hause läuft und rennt, um ihm zu Gefallen zu sein, so nützt es die Sachlage gründlich aus. Das ist kein gemeinschaftliches Verhältnis. Hier herrscht Gewalt, und der Gewaltige ist das Kind! Zum Menschen herangewachsen, wird es ein unbeherrschter und unausstehlicher Tyrann.

Kinder wollen sich gern zeigen und zur Geltung bringen. Wenn Besuch in der Familie ist, wollen sie gern bemerkt werden. Selbstgefällige Kinder glauben, sich gerade vor Fremden zeigen zu müssen, und fallen dann aus Mangel an innerer Festigung von einem Extrem ins andere. Die einen glänzen durch Unarten, stoßen z. B. Kraftausdrücke heraus, von denen sie sich besondere Wirkung versprechen; andere posieren und spielen das artige Kind. Sie dürfen auf keinen Fall dadurch die Oberhand gewinnen und zum Mittelpunkt der Gesellschaft werden. Mischen sie sich ins Gespräch, dann heißt es: Wenn große Leute sprechen, müssen kleine Leute schweigen! Wird das Kind nicht zur Zurückhaltung erzogen, so reißt es später als Erwachsener in der Gesellschaft das Wort an sich, will nur sich reden hören und ist gekränkt, wenn sich ihm nicht alles beugt.

Viele Kinder finden großes Wohlgefallen am Necken. Sie hänseln jüngere und schwächere Geschwister und Gespielen. Sie necken Gleichaltrige und Ältere, die sich scherzend mit ihnen einlassen. Überall liegt ein spielerisches oder auch ernsthaftes Messen der eigenen Macht mit dem Partner vor. Kinder überschreiten dann leicht ihre Grenzen und werden grausam. Das flüchtige Spiel kann auch allen Erziehungs-

grundsätzen entgegenarbeiten. Dann müssen die Eltern frisch zugreifen — was ihnen von vielen Erwachsenen, die das Kind nur als Spielzeug gebrauchen, zuweilen recht schwer gemacht wird.

Jüngere Kinder zeigen ihre Überlegenheit und Kraft auch gern kleineren Tieren gegenüber. Man sagt: Kinder sind grausam. Die zuweilen offensichtliche Grausamkeit, ein Übermaß eigenen, ungezügelten Machtgefühls, ist eine Folge ihres Mangels an Verständnis, entspringt auch ihrer Neugierde, mit der sie ja selbst das eigene Spielzeug zerstören. Ein ernstes oder freundliches Wort, das gute Beispiel — und die Zeit stellen diese Schwächen meist ab, wenn nicht krankhafte Neigungen vorliegen.

Man erziehe die Jugend zur Ordnung, zur Regelmäßigkeit in der Ernährung, zur Innehaltung der Haus- und gesellschaftlichen Ordnung. Das fordert eine gewisse Willensstärke auf Seiten des Erziehers, eine Beherrschung des Willens auf Seiten des Zöglings. Wer zur Mäßigkeit im Essen während seiner Jugendzeit angehalten ist, wird auch später Selbstbeherrschung im Essen und namentlich im Trinken zeigen. Wer sich in die häusliche Zucht gefügt hat, wird auch im öffentlichen Leben die ihm gezogenen Grenzen einzuhalten wissen.

Man räume den Kindern nicht alle Schwierigkeiten aus dem Wege; machtvolle Menschen wachsen nur an Widerständen, wie schon Schleiermacher richtig erkannt hat. Man stelle die Jugend daher vor Schwierigkeiten, aber solche, die sie zu meistern vermag. Ernste Konflikte müssen durchgerungen werden. Da kann oft niemand helfen. Das Kind muß auch lernen, körperliche — auch seelische Schmerzen zu ertragen. Das Leben ist Leiden, und so müssen wir alle zum Lebenswillen, zum Ja-Sagen erzogen werden. Zu viel Mitleid macht nur weichlich. Nur der Tapfere, der Vertrauen zu sich hat, kommt zum Ziel.

Das Fragen der Kinder entspringt z. T. einem Wissensdrange, z. T. aber auch einem Mangel an Selbstdisziplin. Dann wende man die Frage auf das Kind zurück und bringe ihm dadurch die Torheit seines Fragens zum Bewußtsein.

Die Sachlichkeit und Stetigkeit des Handelns, die wir im Leben benötigen und die das Leben gibt, wird durch einen ernsten und straffen Unterricht gefördert werden. Er ist die beste Schulung geistiger Zucht.

Die Möglichkeit echter Selbsterkenntnis ist dem Kinde noch nicht gegeben. Je nach Charakter und Temperament wird sich das eine überschätzen, wird das andere scheu und zaghaft sein. Es mangelt der Jugend die nötige Lebenserfahrung und die Klarheit objektiven Urteils. Beides stellt sich erst später ein. Dann sollten Häuslichkeit und Schule es als eine besondere Aufgabe betrachten, den jugendlichen Menschen

zur rechten Selbsterkenntnis hinzuführen. Nur eine Schule, die große Anforderungen an den geistigen Menschen stellt, wird auch zur rechten Einsicht und Kenntnis des eigenen Ich (Berufsberatung!) hinleiten.

Der Wettkampf des Wirtschaftslebens, der Beruf des Handarbeiters, des Arztes, des Geistlichen, des Gelehrten, des Künstlers bringt es mit sich, daß der einzelne sich und sein Können am Erfolg seines Wirkens zu messen gezwungen wird. Viel schwieriger liegen die Verhältnisse für den Beamten. Der Aufsichtsbeamte, der glaubt, vor anderen immer unfehlbar erscheinen zu müssen, alles wissen und können zu müssen, der Direktor oder Klassenleiter, der Lehrer, der glaubt, sich nie eine Schwäche geben zu dürfen, vielleicht auch alles selbst machen zu müssen, der unnahbare Verwaltungsbeamte — sie alle wecken kein Leben, sondern gehen an eigener Überschätzung oder in den Kleinlichkeiten ihres Tuns unter. Nichts zieht mehr empor als der Führer, der im Bewußtsein seines Könnens und Nichtkönnens auch beiseite zu treten vermag.

3. *Achtung, Wohlwollen* und *Treue* als die Grundgesinnungen des Führerverhältnisses. W. H. Riehl, Die Familie, hat mit feinem Verständnis die geistigen Kräfte der Häuslichkeit erkannt: „Im Hause allein aber kann bei uns das Volk den Geist der Autorität und Pietät noch gewinnen, im Hause kann es lernen, wie Zucht und Freiheit miteinander gehen, wie das Individuum sich opfern muß für eine höhere moralische Gesamtpersönlichkeit — die Familie. Und im Staatsleben, obgleich es auf eine andere Idee als die Familie gebaut ist, wird man die Früchte dieser Schule des Hauses ernten.“ In einer Familie, wo gegenseitige Achtung herrscht, die Kinder sich in freiwilligem Gehorsam unterordnen, wo die Älteren die Jugend wohlwollend zu sich emporziehen, wo die Kinder freier zueinander und zur Familientradition stehen — in einer solchen Umgebung werden wirkliche Führer und Geführte erzogen. Die Kinder lernen nicht nur Achtung vor den Eltern und Großeltern und weiteren Verwandten, sie kommen den Hausgehilfen, allen ihren Mitmenschen auch mit aufrichtiger Achtung entgegen.

Die entfesselten Leidenschaften in der Zeit der Revolution haben uns klar bewiesen, daß es an der gegenseitigen Achtung der Volksgenossen gefehlt hat. Wie wären sonst die erbitterten Kämpfe gegen den „Vorgesetzten“, der Wahnwitz der Gleichmacherei möglich gewesen! Führerschaft heißt weitgehende Differenzierung, Wohlwollen des Führers und Treue des Geführten. Davon wird unten noch zu reden sein.

Die *Mittel* der Erziehung innerhalb des Machtverhältnisses sind im wesentlichen die:

1. Vorbild und Beispiel des an sich *zielvollen* Führers (unreflektiertes Führertum: Suggestion). Nur im Führerverhältnis erhält das Reden von einem „Vorbild“ und „gutem Beispiel“ seinen rechten Sinn.

Das Machtverhältnis ist irrational, es beruht auf dem Glauben an Menschen und auf Vertrauen. Vergleiche dazu Heinrich Hoffmanns treffende Vorrede zu seinem Struwelpeter! Hier spricht der Arzt als Erzieher. Der Führer braucht nicht zu moralisieren. Seine Anwesenheit genügt, sein Leben, sein Handeln. Das rechte Führerverhältnis ist das, in dem kein Wort gesprochen wird, in dem man sich ohne weiteres „versteht“. Es war daher sehr richtig von Wyneken, daß er Schülerräte und dergleichen ablehnte. Solche „Vorschriften“ und künstlich geschaffenen Einrichtungen rationalisieren das echte Verhältnis von Mensch zu Mensch.

Das Machtverhältnis ist persönlich. Die Jugend sucht den Menschen, mensch-gewordene Form, nicht aber Paragraphen. Sie will sich in ihrer Ergänzungsbedürftigkeit an eine Persönlichkeit anlehnen, sich an ihr emporranken.

Machtverhältnis ist Differenzierung. Der Führer ist der, zu dem man emporblickt, den man verehrt, den man idealisiert. Führertum setzt Distanz voraus. Der Führer befiehlt kurz, knapp, ruhig und achtungsvoll. Die Führerschaft wird durch das „Duzen“ mindestens gefährdet, wenn nicht zerstört. Freunde untereinander duzen sich; denn Freundschaft beruht auf Gleichheit der Führerschaft in Liebe, wie schon Kant bemerkt hat. Nach ihm ist Freundschaft „die Vereinigung zweier Personen durch gleiche wechselseitige Liebe und Achtung“.

Machtverhältnis bedeutet Freiheit in der Gebundenheit. Der Führer gängelt und „bevormundet“ nicht. Der Jugendliche will emporblicken, ohne das Gefühl, „abhängig“ zu sein. Das ist es wohl, was Berthold Otto im Grunde will, wenn er meint, daß sich die Kinder am besten dann entwickeln, wenn man ihnen „nur die Hilfe gewährt, die sie selber verlangen“.

Machtverhältnis heißt Steigerung der Leistungsfähigkeit in Wechselwirkung. Eltern und wahre Berufserzieher kennen die Kinder am besten und wollen die große Sehnsucht, die sie selber im Herzen tragen, an der Jugend verwirklichen. Die Jugend will etwas gelten, will etwas erreichen, will ihr Ideal durchsetzen. So steigern sich beide in Wirkung und Rückwirkung. Es ist also falsch, wenn dem Erzieher nur zugemutet wird, dem Kinde „seine natürlichen Wachstumsgelegenheiten zu bieten“, wenn alles andere „Abrichten“ genannt wird. Geistige Wechselwirkung und Abrichten liegen auf zwei verschiedenen Ebenen.

Machtverhältnis ist Sieghaftigkeit, gehobenes Frohgefühl und schaf-

fensfreudiges Vorwärtsdringen. Nur in der frischen Luft herzerfrischender Heiterkeit gedeiht ernstes Tun. Drum die Herzen auf! Licht und Sonnenschein in enge Zimmer und dumpfe Klassenräume!

Machtverhältnis ist Achtungsverhältnis. Ohne Achtung ist die Führerschaft unmöglich. Aber auch das Kind und besonders der Jugendliche wollen ernst genommen sein, das Kind im phantasievollen Spiel, der Jugendliche in seinen Versuchen, ein Mensch zu sein.

Wahre Führerschaft kann nicht von einander widersprechenden Führern ausgehen. Darum sind Widersprüche unerträglich im Staat (Instanzen!), in der Schule (Leiter und Lehrerschaft untereinander und im Verhältnis zur Häuslichkeit) sowie in der Familie (Vater — Mutter — Tante — Mädchen, noch dazu, wenn sie im gegenseitigen Streit um die Gunst der Kinder buhlen!).

2. Rational geregeltes Führertum. Die *planmäßige* Einwirkung auf den Zögling kann sich verschiedener Mittel bedienen.

Zunächst kann die besondere *Anerkennung* des Geführten, ein Lob wirksam sein, zumal wenn eine Handlung anerkannt wird, die vom Zögling noch nicht ausgeführt ist, sondern die in einem besonderen Fall oder ganz allgemein geschehen soll. In diesem Fall wird das bessere Ich dadurch geweckt, daß das Wohlwollen des Führers unterstrichen wird. Im Hinblick auf künftige Fälle kann man z. B. ein Kind, das sich im allgemeinen ungern wäscht, nun aber freiwillig oder auf Aufforderung sauber erscheint, ermuntern: Du bist aber mal ein blitzsauberes Kind! Oder man wendet sich an den guten Geist des zögernden Kindes mit der Aufforderung: Wasch dich schnell, du bist doch ein sauberes Kind! Oder man läßt über ein anderes properes Kind gelegentlich die Bemerkung fallen, wie nett und sauber das Kind doch aussieht.

Die Anerkennung kann durch Zeichen des Wohlwollens, durch eine Gabe unterstützt werden, doch sollte die Handlung nicht im Hinblick auf eine in Aussicht gestellte Belohnung vollführt werden (vgl. unten: „Strafe").

Ein anderer Fall ist der, daß der Führer seine eigene wohlwollende Gesinnung zeigt und damit das Sittliche im Kinde stärkt. Er kann sagen: Ich freue mich immer, wenn Du Deine Haare so schön gekämmt hast. Oder das Gegenteil: Ich bin traurig, daß Du das immer noch nicht getan hast. Vielleicht ist noch wirksamer, nichts zu sagen, sondern auch wirklich traurig zu sein! Wir haben oben (S. 12f.) dargelegt, daß der Mensch nicht nur die Sehnsucht zum Wirken, sondern noch weiter: zum normgemäß angemessenen Tun in sich trägt. Das bedeutet uns das Wesen des Geistigen. Mit der Mahnung: Nun zeige mal, was du

kannst! löst der geistige Führer der Jugend diese Sehnsucht echten Wirkens aus!

Wieder anders steht es mit dem Moralisieren. Dadurch werden leicht Hemmungen hervorgerufen, die den besseren Regungen des Kindes entgegenarbeiten. Das Moralpredigen muß daher sehr vorsichtig gehandhabt werden. Hübsche Geschichten mit leicht anklingender Moral werden ihre Wirkung nicht verfehlen. Faustdicke Belehrungen gleiten ab oder werden abgelehnt. Der Sohn einer befreundeten Familie bittet z. B. seine Mutter: Bitte erzähle mir eine Geschichte, aber keine, wo ein artiges Kind drin vorkommt.

Auch im Spiel kann eine leichte Lehre anklingen und in eine lustvolle Hülle eingebettet sein. Wenn eine Mutter mit feinem Humor ein Gespräch über den Osterhasen mit dem Teddybären über dessen unartige „Mutti" inszeniert, so hört die kleine „Mutti" beschämt zu. Übertreibt das Kind: Ich habe drei Teller Suppe gegessen, so genügt der erhobene Finger mit einem fragend-freundlich-mahnenden Na-na!, daß aus den drei Tellern zwei und schließlich ein Teller wird. So weicht das unbewußte Fabulieren, das jenseits von Wirklichkeit und Ethik steht, den Forderungen geklärter Sittlichkeit.

Auch der große Erzieher des Altertums, Sokrates, wollte ja nichts anderes als im Wechselgespräch die bessere Einsicht, das eigene Ich wecken. Der Sinn alles Moralisierens kann auch nur der sein, die Stimme des Gewissens wach zu halten. Jedes Kind, das sich vergangen hat, zeigt alle Spuren des Gewissenskampfes. Haben daher die Eltern irgendwelchen berechtigten Verdacht, so werden sie in den Augen des Kindes den Sachverhalt lesen. Sie werden das Kind immer fragen: Was sagt dein Herzchen dazu? Klopft es nicht stark? Diese Stimme des Guten wird man ganz natürlich dem Bösen gegenüberstellen, das „Engelchen" im Menschen dem „Teufel" in ihm. Immer, wenn das Bewußtsein des Kindes gespalten zwischen gut und böse ringt, wird man dem besseren Ich zu Hilfe eilen. Das kann in den verschiedensten Formen geschehen. Das Kind muß aber immer zum bewußten Erfassen dieses Gegensatzes gebracht werden, zur Freude am Sieg des Guten über das Schlechte. Der helfende Erzieher muß der wohlmeinende Führer sein, mit Achtung — und mit Liebe — zum ringenden Kinde sprechen, möglichst schnell Gelegenheit zum vernünftigen Handeln geben und zur Ironie nur dann greifen, wenn diese nicht verletzend wirkt, sondern mit Wohlwollen und Güte gepaart ist.

Ist das Kind verstockt, kann und will es sich nicht geben, so komme ihm wohl auch der machtvolle Führer, vor allem aber die alles überwindende Liebe zu Hilfe. Gisela hat sich gegen das Verbot der Mutter

das Osterhäschen zum Spielen geholt, hat es fallen lassen, und nun ist ein Füßchen abgebrochen. Dem Drang der Selbsterhaltung folgend, macht sie sich stark und fest, um nun auch noch der kommenden Rüge standzuhalten. Diese bleibt aber aus. Die Mutter überschaut die Sachlage, fährt dem kleinen Trotzköpfchen zart über die Wangen und fügt bedauernd hinzu: Das arme Häschen und du armes Kind! Da ist der Bann gebrochen, und der befreiende Tränenstrom kündet, daß das Kind zu sich selber zurückgekehrt ist.

Doch damit sind wir schon bei der Erziehung innerhalb des Liebesverhältnisses!

Die Erziehung im Rahmen des Liebesverhältnisses

Die bekannte Frage Hamlets:

> Whether 't is nobler in the mind to suffer
> The slings and arrows of outrageous fortune,
> Or to take arms against a sea of troubles,
> And by opposing end them?

ist sehr verschieden gedeutet worden, auch als Schwanken zwischen Menschenliebe und tatkräftigem Handeln. Mit dem Sich-Versenken und Sich-Verschenken einer liebenden Seele haben diese Worte und Hamlets Gesinnung nichts zu tun, auch nicht mit dem kraftvollen Handeln eines Führers. Hamlets Verhalten schwankt hin und her zwischen unentschlossener Nachgiebigkeit und willkürlicher Gewalttätigkeit. Auch Leo Tolstois Pazifismus, Antipatriotismus und Anarchismus, d. h. seine Theorie vom Nichtwiderstreben ist ganz verschieden von echter Liebe; ebenso Mahātma Gandhis nationales und rein menschliches Ideal des Duldens und der Gewaltlosigkeit (Ahinsa = non-violence). Gandhi hat nach M. Winternitz immer wieder erklärt, daß Ahinsa keineswegs „passive Ergebung des Schwächlings“ sei, vielmehr „der tapfere Widerstand gegen Ungerechtigkeit ohne physische Wiedervergeltung“. So ist Gandhi, ebenso wie Tolstoi, vielmehr der für seine Sache (nicht gewaltsame!) streitende *Führer,* aber nicht bloß der Liebesmensch! Im alten Deutschland herrschte das Machtverhältnis, allerdings mit recht vielen Trübungen echter Autorität. Nach der Revolution feierte das schöne Wort vom Zeitalter des Kindes eine eigenartige Auferstehung. Aber die Erziehung unter diesem Zeichen war weder machtvolles Führertum noch echte Liebe zum Kinde, vielmehr ein schwächliches Gewährenlassen. Mit dem bloßen Zurückweichen aber gestaltet man die Welt nicht. Liebe ist etwas anderes.

Über Erziehung durch Liebe zu sprechen, ist eine fast unmögliche

Aufgabe. Die Liebe entwaffnet, wo Vernunftgründe versagen. Sie streitet nicht, sie gibt auch nach und besiegt so den eigenwilligsten Starrkopf. Was soll da alle Theorie! Die Theorie bringt wohl die Mannigfaltigkeit des lebendigen Lebens auf gewisse Grund- und Richtlinien, als *ratio* regelt sie aber die Irrationalität des Neigungsverhältnisses.

Wenn der Vater mit ruhiger und sicherer Hand die Familie führt und die Kinder gefestigt und stolz zu ihm emporschauen, so flüchtet sich der Sohn wie die Tochter in schwachen Stunden der Anlehnung an den Busen der Mutter, um hier gütigen Zuspruch und Trost zu suchen. Hegel bezeichnet die Mutter als den „Genius des Kindes". Pestalozzis Werk zeigt, wie tief der große Erzieher der Liebe das Wesen der Mutter und ihr Verhältnis zu den Kindern erfaßt hat. Er hat sich lange mit der „Idee eines Buches der Mütter" getragen und sagt von der Mutter: „Sie bedarf in sittlicher Hinsicht eines Buchs, das sie mit leichter Hand wie Gottes Natur selber dahin führt, in allen diesen täglichen Vorkommenheiten mit Gefühlen der Liebe, des Danks und des Vertrauens täglich und stündlich in gespannter Aufmerksamkeit auf diese Schönheit, Ordnung und Ruhe zu achten, eines Buches, das sie mit leichter Hand wie Gottes Natur dahin führt, durch ihre Liebe im Kind Gegenliebe und in der Gegenliebe Gehorsam und Pflichtgefühl zu entfalten..." Darin liegt alles.

Die Mutter wird mit dem Kinde mitfühlen in Freud und Leid. Sie wird mit ihm froh sein, herzlich lachen über die harmlosesten Dinge, immer wieder überrascht sein, wenn das Kind denselben Scherz wiederholt, mit dem Kind immer wieder „Suchen" spielen und es erstaunt immer wieder im selben Schlupfwinkel finden. Sie wird immer freudig zuhören, wenn den Puppen wunderhübsche neue Namen gegeben werden und wird den magischen Rausch der schön klingenden Koseworte miterleben. Sie wird das traurige Kind trösten und in seinen Nöten und Schmerzen und in Milde und Güte Konflikte lösen, wo die feste Hand des männlichen Erziehers vergebens zugreift. Sie wird volles Verständnis haben für all die kleinen und großen Schwächen und wird verzeihen und immer wieder in Güte vergeben. Und wenn einmal ein Wort der Mißbilligung fällt, so ist es weit mehr der Ausdruck der Liebe: Giselchen, du mußt die kleinen Öhrchen aufmachen! Ist etwas vorgefallen, so kann die leise Mahnung: Lauf schnell zur Mutti, die dich ja so lieb hat und sag ihr, daß du wieder ihr liebes Kind bist, Wunder wirken, und alles ist wieder gut.

Das Kind ist egoistisch. Es sagt und denkt: Ich habe Hunger, ich will das Spielzeug haben usw. Es fragt nicht: Hast *du*, haben *wir* noch

zu essen? Die liebe Mutter stellt diesem Ich das Du gegenüber, immer und immer wieder, und so gleitet das Kind allmählich hinüber in die Sphäre des Wir, der Gemeinschaft.

Diese enge Wechselwirkung wird in frühester Jugend zwischen dem Säugling und der nährenden, pflegenden Mutter begründet. Tritt die Amme bzw. Pflegerin dazwischen, so nimmt sie ganz naturgemäß die Stelle der Mutter ein. Die psychischen Eigenschaften der nährenden Amme werden sicherlich nicht auf das Kind übertragen, wohl aber übt ihr ganzes Wesen, ihre Art zu sprechen und zu handeln, einen großen Einfluß aus, und das Kind übernimmt vieles von ihr auf Grund des Nachahmungstriebes. So kann das Verhältnis zwischen Mutter und Kind schon in frühester Jugend gelockert werden.

Was für das Verhältnis von Mutter und Kind gilt, ist für jegliche Erziehung von Bedeutung; auch für den Berufserzieher (Volksbildner): sei er immerhin der zielbewußte und wegsichere Führer, und habe er die Liebe zum werdenden Menschen nicht, so ist sein Tun unvollkommen. Das ewige Vorbild des Erziehers, der mit unendlicher Güte die Seele der leidenden Menschheit sucht, ist Pestalozzi. Selbstliebend die Liebe im Kinde zu pflegen ist ihm die höchste Aufgabe: „Und nun ist unwidersprechlich im ganzen Umfang der menschlichen Gefühle *das Gefühl der Liebe* im Kinde dasjenige Gefühl, das das Wesen des höhern Sinnes der Menschennatur allein rein ausspricht und der Mittelpunkt ist, von dem alles übrige Fühlen geordnet, geleitet, belebt und beschränkt werden muß, um sich mit dem höhern Sinne unserer Natur in seinem ganzen Umfang in Harmonie zu erhalten."

Wir haben die Ansicht vertreten, daß die echte Liebe nicht urteilt, nicht wertet. Nur nach dieser Auffassung kann sie zu einer erzieherischen Kraft werden, die sich keinem Menschenkinde versagt. Dem entspricht es auch, wenn Hermann Weimer[9] ausführt: „Die herzliche Teilnahme, die vom Lehrer gefordert werden darf, muß allen Schülern gelten, den dummen, trägen und ungezogenen sowohl wie den begabten, fleißigen und braven... Man muß sie ferner den Schülern jederzeit schenken, mögen sie uns nun erfreuen oder betrüben. Unsere Teilnahme muß zu einer Macht in unserer Seele werden, die das Kind mit all seinen Schwächen und Fehlern tragen hilft, die es unserem Herzen nahe zu halten vermag, selbst wenn es in uns den Feind sieht und sich als unseren Feind gebärdet." Diese Liebe quillt aus dem Mitleiden mit den Herzensnöten des hilfeheischenden Schülers.

Beugen wir uns daher vor der erzieherischen Kraft der Liebe, so

[9] Hermann Weimer, Der Weg zum Herzen des Schülers, München 1908 (3. Aufl. 1917), S. 33.

dürfen wir auf der anderen Seite nicht vergessen, daß Liebe allein willensstarke Menschen nicht erziehen kann, nicht zum Ziele gelangen wird. Dies beweist Pestalozzis tragisches Geschick. Das hat auch Friedrich Wilhelm Foerster anerkannt[10]: „Was nun zunächst die Bedeutung des Willensfaktors im Autoritätswesen betrifft, so muß dieselbe gerade gegenüber der modernen Neigung zu verschwommener Humanität stark hervorgehoben werden. So notwendig das humane Element zur *Ergänzung* des Willenselementes in der Führungskunst ist, so schädlich muß es wirken, wenn es einseitig in den Vordergrund tritt... Wer einen gewissen einseitig gutmütigen Menschentypus bei der Leitung von Dienstboten beobachtet hat, der wird wissen, welche Anarchie durch die bloße einseitige Güte hervorgebracht wird. Mit bloßer Humanität kann man weder Menschen noch Zimmer in Ordnung halten.“ Das wollen wir nicht übersehen, um so mehr als von neueren Pädagogen, z. B. von Georg Kerschensteiner (Die Seele des Erziehers), der auf Ed. Sprangers Spuren wandelt, die Struktur des sozialen, des Liebesmenschen zu stark in den Vordergrund gerückt wird. Erst in der Durchdringung wahrhaften Führertums und herzlicher Neigung ersteht der wahre Erzieher, der fest und sicher führt, sich auch mitleidend der Schwachen, der Kleinen und Großen (Eltern und Volksgenossen in Not!) annimmt. —

Die Erziehung der abnormen und der sittlich gefährdeten Jugend

Besonderer *Führung* und *Liebe* bedürfen die *abnormen* und die *sittlich gefährdeten* Kinder. Dabei sehen wir aus guten Gründen ab von der Erziehung der Sinnesgeschädigten. Denn es ist eine gesicherte Tatsache, daß z. B. die seelische Haltung der Blinden keine soziale Minderwertigkeit in sich schließt. Auch die eigenartige Entwicklung der Taubstummen darf in keiner Weise pathologisch genannt werden.

Was zunächst die *abnormen* Kinder betrifft, so unterscheidet Theodor Ziehen[11]: 1. Die Psychosen *mit* Intelligenzdefekt (Idiotie, Imbezillität im engeren Sinn und Debilität) und 2. Psychosen *ohne* Intelligenzdefekt, d. h. „ohne Ausfall von Vorstellungen und Vorstellungsverknüpfungen und daher ohne wirklichen Defekt des Gedächtnisses, der Begriffsbildung und des Urteils“. Die ersteren seien ausnahmslos durch einen organisch-anatomischen Defekt der Großhirnrinde charakte-

[10] Fr. W. Foerster, Politische Ethik und politische Pädagogik, München 1920, S. 36 f.

[11] Theodor Ziehen, Die Geisteskrankheiten des Kindesalters, Berlin 1917. Ähnlich Theodor Heller, Grundriß der Heilpädagogik, Leipzig 1912, umgearbeitet 1925; Aug. Homburger, Vorlesungen über Psychopathologie des Kindesalters, Berlin 1926.

risiert, im letzteren Falle liegen funktionelle Störungen vor. Daraus folgt schon, daß die Grenze zwischen beiden Arten von Psychosen nicht streng zu ziehen ist.

Wir unterscheiden im Anschluß an August Homburger:

1. In der Anlage gegebene, auf ein geringeres Ausmaß beschränkte Entwicklung. Es wird in langer Zeit ein bescheidenes Ziel erreicht; der Abstand gegen die Gleichaltrigen nimmt immer mehr zu.

2. Verzögerte und verspätete Entwicklung. Die Verzögerung kann zu Anfang, aber auch auf späterer Entwicklungsstufe als längerer Stillstand auftreten.

3. Beschleunigte und vorzeitige Entwicklung. Es kann dann später, vielleicht im 4. oder 5. Jahre eine Verlangsamung des Tempos eintreten und somit das Durchschnittstempo einsetzen. So wandeln sich sogenannte Musterkinder zu mittelmäßigen Menschen. Es kommen in diesem Fall Disharmonien vor zwischen intellektueller, sexueller und Charakterentwicklung.

4. Gestörte und abgebrochene Entwicklung und zwar auf Grund äußerer Einflüsse nach der Geburt. Die Störung ist in erster Linie auf körperliche Krankheiten zurückzuführen, z. B. die verschiedenen Formen der Rachitis, auch auf schlechte Wohnungsverhältnisse und unzureichende Ernährung. Die Entwicklung kann abgebrochen werden auf Grund einer angeborenen Anlage, z. B. Syphilis.

5. Abwegige Entwicklung aus abwegiger Anlage. Hierhin gehört die große Masse der psychopathischen Konstitutionen: die Nervösen, die Selbstunsicheren (z. B. Stotterer), die Willensschwachen und Haltlosen, die Gemütlosen und Gemütsarmen, die Reizbaren, die Disharmonischen, die Hysterischen, die Zwangsvorstellungskranken, die Sensitiven, die Infantilen, die depressiven, hyper- und zyklothymischen psychopathischen Konstitutionen, die Ausreißer, Lügner, Bettnässer usw.[12].

Der Psychopath ist kein Geisteskranker und kann unter Umständen auf der Schule recht gut vorwärtskommen. Er muß aber richtig beurteilt werden. Wir stoßen die Kranken und geistig Schwachen nicht mehr aus der Gesellschaft. Darum betont Homburger auch das Interesse, das gerade der Pädagoge an allen Abarten der regelwidrigen Anlagen und ihren Trägern haben muß.

Der Arzt beginnt die Behandlung mit einer eingehenden körperlichen und seelischen Untersuchung. Erst sind die Eltern in Abwesenheit des Kindes ganz ausführlich zu hören, um die Vorgeschichte möglichst

[12] Vgl. dazu A. Gregor, Zur Pädagogik psychisch abnormer Fürsorgezöglinge, Jahrbuch der Erziehungswissenschaft und Jugendkunde I, herausgegeben von E. Stern, S. 213 ff.

restlos zu klären. Es ist möglichst gründlich zu verfahren, alle Einzelheiten sind wohl zu beachten. Dann nimmt sich der Arzt das Kind allein vor, und nun müssen Arzt, Eltern, Lehrer und Geistliche zusammen arbeiten.

Alle Erzieher, namentlich der Arzt, müssen zuerst bestrebt sein, das Vertrauen des Kindes zu gewinnen durch Ruhe, Freundlichkeit und Geduld. So wird erst einmal eine affektfreie Atmosphäre hergestellt.

Die Therapie soll vornehmlich suggestiv erziehen. Der Psychopath sucht Hilfe und Halt beim Arzt und Erzieher. Man muß dem Kinde daher mit Bestimmtheit und Festigkeit, aber auch mit Geduld und Nachsicht entgegenkommen, es von Hemmungen befreien, immer ermutigen, es nie einschüchtern, sondern immer das Selbstvertrauen und ein berechtigtes Selbstbewußtsein in allen Aussprachen wecken und stärken.

Vor allem müssen Arzt und Häuslichkeit Hand in Hand gehen. Herrschen zu Hause keine geordneten Verhältnisse, sind die Eltern zu ängstlich und weich, dreht sich die Unterhaltung zu Hause immer wieder um die Krankheit des Kindes, oder sind die Eltern zu streng und unnachsichtig, so bleibt schließlich nichts übrig, als das Kind aus der Familie zu entfernen. Das Leiden des Psychopathen darf ihm nicht immer wieder vor die Augen geführt werden, es ist vielmehr unter Umständen angebracht, das Kind zeitweise absichtlich zu vernachlässigen. Oskar Pfister[13] erörtert ausführlich die Folgen einer lieblosen bzw. einer überliebevollen Behandlungsweise auf das Kind, namentlich auf das nervöse Kind. Die Ausführungen werden den Blick des Lehrers schärfen, auch wenn wir die Deutung der seelischen Zusammenhänge vielfach nicht annehmen werden. Ebenso können die Hinweise und Anregungen sehr fruchtbar sein, die Adler und Furtmüller geben.

Muß das Kind die Umgebung wechseln, so empfehlen sich keine Sonderschulen, die meist Sammelstätten für Entgleiste oder ein schwunghaftes Geschäftsunternehmen sind. Es ist vielmehr die persönliche Familienerziehung zu empfehlen, wo das Kind nicht mit Psychopathen, sondern mit frischen und gesunden Menschen zusammenkommt. Auch ein vorübergehender Aufenthalt in einem Kinderheim (mit Unterricht) im Gebirge mag je nach den näheren Umständen nützlich sein.

---

[13] O. Pfister, Die psychanalytische Methode, Leipzig, Pädagogium, Band I. 1924. Vgl. außerdem die mehr abstrakte Schrift: Was bietet die Psychanalyse dem Erzieher? Leipzig 1923; Adler und Furtmüller, Heilen und Bilden, München 1922; C. G. Jung, Analytische Psychologie und Erziehung, Heidelberg 1926, namentlich S. 13 ff. und 73 ff.; K. Jaspers, Allgemeine Psychopathologie, Berlin 1923.

Am günstigsten liegt der Fall, wenn das Kind in der eigenen Familie bleiben kann und wenn Eltern, Arzt und Lehrerschaft einheitlich zusammenwirken. Zunächst muß alles geschehen, um einen etwaigen körperlichen Schwächezustand zu heben. Sodann soll man nicht viel ermahnen und keine Vorhaltungen machen, sondern handeln. Bald gilt es, die konstitutionell erregten Typen zu dämpfen und ihre allzu lebhafte Phantasie zu zügeln, bald sind die leicht Ermüdeten oder die nach innen gewandten Träumer aufzurütteln, die matten, ängstlichen und freudlosen Konstitutionen aufzumuntern, bald sind die egoistischen, reizbaren, willensschwachen Kinder mit ihrem starken Triebleben, ihrem Mangel an Selbstbeherrschung auf den Geist der Gemeinschaft hinzuleiten. Das alles im Guten so weit wie irgend möglich. Körperliche und geistige Anforderungen sowie die rechte Ruhe sind in ein angemessenes Verhältnis zu bringen. Kino und Schundliteratur sind auszuschalten. Die Kinder sind von Unterhaltungen der Erwachsenen möglichst fernzuhalten. Dabei müssen die Psychopathen den Wunschbildern ihrer Phantasie möglichst wenig überlassen sein. Die körperliche Beschäftigung muß zunächst eine Konzentrationsübung sein. Für geistig nicht begabte Kinder empfehlen sich Landwirtschaft und Handwerk sowohl als geeignete Beschäftigung als auch für den späteren Beruf. In diesen Betätigungen lernen sie in einem fest gefügten Verbande den Segen ihres Tuns, fruchtbarer und sinnvoller Arbeit kennen und gewinnen Freude an erfolgreicher Tätigkeit. Besonders wichtig ist ein geeigneter Erzieher und Meister, der den Jugendlichen in Wohlwollen und Achtung zu Zucht und Straffheit bei möglichster Freiheit erzieht, ihn lehrt, sich und andere zu achten und furchtlos aufzublicken im Bewußtsein seines Könnens. So findet er Rettung und Lebensgenuß in der persönlichen Wechselwirkung mit seinem Meister. Also ist auch hier wieder die Persönlichkeit des Erziehers entscheidend (vgl. weiter unten das Kapitel über die Strafe).

Wir wenden uns nunmehr den *sittlich Gefährdeten* zu. Die Art ihrer Behandlung muß ganz persönlichen Charakter tragen. Überall dringt der Gedanke der Erziehung durch *persönliche* Bindung mehr und mehr durch. Nicht strafen, sondern jugendliche Verwahrlosung verhüten (Jugendpflege im engeren Sinne) und bereits eingetretene sittliche Schädigungen wieder gutmachen (Jugendfürsorge)! Beide Bestrebungen werden jetzt unter dem Namen Jugendwohlfahrtspflege zusammengefaßt. Die Sorge für das Wohlergehen der Staatsbürger liegt jetzt in Deutschland, außer den Wohlfahrts- und Gesundheitsämtern, den Jugendämtern ob. Nach dem neuen Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (R. J. W. G.) vom 9. Juli 1922 sind seitens der Gemeinden

oder Gemeindeverbände innerhalb des Deutschen Reiches für jeden Stadt- und für jeden Landkreis ein Jugendamt zu errichten. Das Gesetz unterscheidet Pflicht- und Kann-Aufgaben. Zu den Pflichtaufgaben der neuen Jugendämter gehören der Schutz der Pflegekinder, die Mitwirkung im Vormundschaftswesen, die Fürsorge für hilfsbedürftige Minderjährige, die Mitwirkung bei der Schutzaufsicht und Fürsorgeerziehung, die Jugendgerichtshilfe, die Fürsorge für Kriegerwaisen und Kinder von Kriegsbeschädigten usw. Als Kann-Aufgaben kommen in Betracht die Wohlfahrt für Mütter, für Säuglinge, für kleine Kinder usw.

Unter Pflegekindern (Halte-, Zieh-, Kostkindern) versteht das Gesetz solche Kinder unter 14 Jahren, die sich in fremder Pflege befinden. Dies sind vor allem die unehelichen Kinder. Die reichsrechtlich geschaffene Amtsvormundschaft ist dem Jugendamt übertragen. Es hat die gesetzliche Amtsvormundschaft über alle unehelichen Kinder, außerdem kann dem Jugendamt die bestellte Amtsvormundschaft in allen Fällen übertragen werden, in denen eine Vormundschaft nötig wird. Das Jugendamt hat überdies die Aufgaben des Gemeindewaisenrates.

Auch der Sinn des deutschen Jugendgerichtsgesetzes (J. G. G.) vom 16. Februar 1923 geht dahin, weniger zu strafen als zu erziehen und vorzubeugen. Es spricht von väterlicher Nachsicht, wenn der § 3 bestimmt, daß ein Jugendlicher nicht strafbar ist, „wenn er zur Zeit der Tat nach seiner geistigen oder sittlichen Entwicklung unfähig war, das Ungesetzliche der Tat einzusehen oder seinen Willen dieser Einsicht gemäß zu bestimmen“. Jugendliche unter vierzehn Jahren sind nicht strafbar.

Als Erziehungsmaßregel verhängt das Jugendgericht 1. Verwarnung, 2. Überweisung in die Zucht der Erziehungsberechtigten oder der Schule, 3. Auferlegung besonderer Verpflichtungen, 4. Unterbringung, 5. Schutzaufsicht, 6. Fürsorgeerziehung.

Es liegt im Sinne des R. J. W. G. und des J. G. G., daß alle Bestimmungen mit dem Geiste individuell-persönlicher Verbundenheit zu handhaben sind, zu helfen, zu bessern, zu erziehen. Dieser Gedanke wird auch stark betont von Heinrich Weber[14].

Das Jugendamt arbeitet daher mit allen Organisationen der freien

[14] Heinrich Weber, Das kommunale Jugendamt, Köln; vgl. außerdem das umfassende Werk von Max Rehm, Das Kind in der Gesellschaft, München 1925, sowie die grundsätzlichen Ausführungen Chr. J. Klumkers, Die Jugendfürsorge im neuen Reich, Frankfurt 1920, Schriften des Frankfurter Wohlfahrtsamtes, Heft V, und den entsprechenden Aufsatz: „Jugendfürsorge und Jugendpflege” im Handbuch der Politik, III. Band, Berlin und Leipzig 1921. Geschichtlich bedeutsam ist auch der Erlaß des preußischen Unterrichtsministers vom 18. Januar 1911.

Liebestätigkeit Hand in Hand und soll die Kinder an sie abgeben, wo es irgend angängig ist. So kann z. B. die Erledigung der vormundschaftlichen Obliegenheiten sowie die Ausübung der strafgerichtlichen und vormundschaftsgerichtlichen Schutzaufsicht ganz oder teilweise privaten Vereinigungen übertragen werden. Da jede Familie, die ein Pflegekind aufnehmen will, vorher die Erlaubnis des Jugendamtes einholen muß, so sind Mißhandlungen und andere Schädigungen der Pflegekinder (Engelmacherei) damit unterbunden oder wenigstens stark eingeschränkt. Die Sorge für das körperliche und geistig-sittliche Wohl des Kindes bestimmt die Wahl der Familie; Geschäfte werden mit diesen Kindern nicht mehr gemacht. Der Charakter persönlicher Erziehung kommt darin zum Ausdruck, daß das Jugendamt die Sorge für das Kind einem Einzelvormund anvertraut, soweit dies irgend möglich ist. Auf die Konfession wird immer besondere Rücksicht zu nehmen sein. Der Einzelvormund braucht nicht hauptamtlich angestellt zu sein, sondern es sind im Gegenteil bewährte Privatpersonen heranzuziehen. Der Helfer (auch der Fürsorger, die Fürsorgerin) soll der Aufgabe mit Takt obliegen, die Verhältnisse des Minderjährigen genau kennen und sich vor allem bemühen, das Vertrauen seines Schützlings zu erwerben. Die Jugendämter selbst sind gehalten, bei Anwendung von Strafen großzügig und möglichst vorsichtig zu verfahren.

Eine reinliche Unterscheidung der Kompetenzen des Armen- und des Jugendamtes ist nicht leicht durchzuführen. Ein Unterschied besteht aber darin, daß das Armenamt den Erwachsenen Unterstützung wesentlich materialer Art gewährt, während für den Jugendlichen die sittliche Fürsorge in den Vordergrund tritt. Damit wird auch die Sorge für hilfsbedürftige Jugendliche nicht mit dem Odium belastet, das nun einmal dem Armenamt anhaftet.

Auch der Gedanke der Schutzaufsicht entwächst dem Streben nach persönlicher Erziehung des Jugendlichen. In Anlehnung an amerikanische Vorbilder hatte sich bei uns die Praxis herausgebildet, die Strafe jugendlicher Angeklagten einstweilen aufzuschieben, dem Jugendlichen eine Bewährungsfrist zu geben und ihn für diese Zeit unter die Aufsicht eines Helfers zu stellen.

Ebenso soll die Fürsorgeerziehung (nicht „Zwangserziehung") als ein Ersatz der privaten Erziehungsberechtigten gelten. Nach dem grundlegenden § 1 des erwähnten Gesetzes hat „jedes deutsche Kind ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit". Demgemäß kann die Fürsorgeerziehung sowohl zur Verhütung als zur Beseitigung der Verwahrlosung verhängt werden. Auch hier sind die Formen wiederum persönlicher Art. Es kann eine

Familienerziehung eintreten — dann steht ein Fürsorger den Pflegeeltern ratend zur Seite — und selbst Erziehung in der eigenen Familie; auch kann die Fürsorgeerziehung schon vor dem Eintritt der Volljährigkeit endgültig oder widerruflich aufgehoben werden. Schließlich soll auch die Anstaltserziehung trotz aller straffen Zucht weitgehende Freiheit und Betätigung in einem, dem Jugendlichen zusagenden Beruf gewähren.

Zusammenfassend können wir sagen: Der Sinn der Jugendwohlfahrtspflege ist *Sicherung der Gesellschaft* vor den Übergriffen der Verwahrlosten, vor allem aber *Erziehung der schutzbedürftigen Jugend.* Der Kern dieser öffentlichen Arbeit für Kinder und Jugendliche ist „Erziehungsleitung, Erziehungsauswahl und Erziehungsaufsicht“ (Chr. J. Klumker). Fürsorgeerziehung ist nicht mehr eine polizeiliche Maßnahme, sondern Erziehungsleitung. Der kriminalpolitische Standpunkt ist aufgegeben zu Gunsten des sozialpolitischen Gedankens. Nicht Zwangserziehung oder Strafe, sondern Erziehung und Beistand der Erzieher, Erziehung der Zöglinge zur Selbsthilfe. So mündet die Wohlfahrtspflege ein in die Jugendvereinsarbeit unter freier Mithilfe der Jugend; sie wird Jugendbewegung als freies Handeln aus eigener Bestimmung. Die Jugendämter als Erziehungsämter werden demgemäß ihre Aufgabe dann am besten leisten, wenn der behördliche Charakter mehr und mehr zurücktritt und alle Erziehung sich auswirkt im Geiste echten Führertums und wahrer Liebe.

Es fragt sich, ob und wie die Sorge für das Kleinkind in den Rahmen der amtlichen Jugendpflege einbezogen werden soll. Kindergärten, Bewahranstalten und Krippen sind Familienersatz für uneheliche und Waisenkinder und gewähren den Kindern der außer dem Hause beschäftigten Eltern den Schutz des Heimes. Es scheint wohl angebracht, diese Einrichtungen verbindlich zu machen für alle Eltern, die der Erziehung ihrer Kinder nicht gewachsen sind oder ihre Pflicht vernachlässigen. Die sechsjährigen, aber nicht schulreifen Kinder sollten bis zu ihrer Aufnahme in die Schule verpflichtet sein, einen Kindergarten zu besuchen.

Alle diese aufgewiesenen Forderungen und Aufgaben verlangen gebieterisch eine weitgehende Beteiligung der Lehrerschaft sowie die entsprechende Ausbildung geeigneter Erzieher, auch der betreffenden Juristen, Geistlichen, Ärzte. Die Aufgabe kann von der pädagogischen, sozialpolitischen, kriminalistisch-juristischen, heilpädagogisch-psychiatrischen Seite aus in Angriff genommen werden. Später werden wir zu einer übergreifenden Zusammenfassung aller dieser sich hier schneidenden Kreise, zu einer besonderen Disziplin kommen müssen zwecks

theoretischer und praktischer Ausbildung der Wohlfahrtspfleger und Sozialbeamten. H. Nohl (Zeitschrift für Kinderforschung, 1924) hat sich für diese Aufgaben eingesetzt und hat schon die studierende Jugend mit der praktischen Arbeit in Berührung gebracht: Teilnahme an Jugendgerichtssitzungen, an der Schutzaufsicht, an den Sprechstunden des Jugendamtes usw. Die weitere praktische Ausbildung wird an den verschiedenen Anstalten nach dem Examen zu erfolgen haben.

Die Erziehung unter dem Recht und der Konvention

Im alten Obrigkeitsstaat trug auch die deutsche Schule ein stark unpersönliches Gepräge. Der Staat verfügte, die Lehrer, als Beamte an Lehrpläne, Instruktionen und Verfügungen gebunden, führten aus; die Schule verlieh Berechtigungen; die Schüler, Eltern und Städte hatten mancherlei Pflichten und daneben auch einige Rechte. Nach der Revolution ist der Staat eine Funktion des Volkes geworden. Schüler, Eltern, Lehrer, Städte, Staat, Kirche kämpfen um ihre Rechte. Von einem grundsätzlichen Umschwung kann aber keine Rede sein: in beiden Fällen handelt es sich um ein Rechtsverhältnis, in dem nur die Rollen der Beteiligten verschoben sind. Es wird eine Aufgabe der Zukunft sein, das Rechtsverhältnis der Bildungsidee unterzuordnen und den Kampf ums Recht zu einer Erziehung zum Recht und durch das Recht überzuführen.

Wir haben im ersten Teil gesehen, daß die Wechselwirkung zweier oder mehrerer Menschen zu einer objektiven Ordnung erstarrt, die als unpersönlich-überindividuelles Gebilde den Wirkungszusammenhang handelnder Menschen bestimmt. So entsteht das Recht. Eine zweite Quelle ist die bewußte Regelung der Machtansprüche ringender Menschen, um durch Gesetze, Ortsstatute, Erlasse, Verfügungen, Anordnungen und dgl. einem Gewaltzustande vorzubeugen. Ich unterscheide vier Stufen bzw. Stellungnahmen des Rechtsunterworfenen zu den objektiven Bindungen der Rechtsordnung.

1. In der Rechtslehre hat man zwischen Imperativen und Normen unterschieden. Die Imperative drücken ein Sollen aus, das als äußerer Zwang der Gesellschaft dem einzelnen gegenübersteht. Die Normen entsprechen den Überzeugungen des eigenen Pflichtgefühls und setzen die Willensfreiheit des *Handelns* voraus. Für das Kind und z. T. noch für den Jugendlichen sind die Gesellschaftsregelungen aller Art, Recht und Sitte, vorzugsweise Imperative, aber keine Normen von objektiver Geltung. Es fehlt dem Kinde zunächst der geklärte soziale Sinn, es fehlt ihm an Selbstbeherrschung, und so muß es sich wohl oder übel

der Autorität des Gesetzes und der Konvention fügen. Das Kleinkind hat kein Verständnis für sachliche Unterordnung unter ein unpersönliches, objektives Prinzip. Es gehorcht der einzelnen Person, dem Vater oder der Mutter, den älteren Geschwistern, dem Berufserzieher usw.[15] Auf einer späteren Entwicklungsstufe lernt es, sich dem überindividuellen Beschluß einer Mehrheit, z. B. der Kameraden, unterzuordnen. Schließlich folgt der Zögling den Befehlen des sachlichen Gesetzes. Demnach tritt an die Stelle des persönlichen Machtverhältnisses erst allmählich das unpersönliche Rechtsverhältnis. Diese unbedingte Unterordnung unter den Buchstaben des Gesetzes macht auch dem schulreifen Kinde — auch dem Jugendlichen in der Zeit der Pubertät — mancherlei Schwierigkeiten. Es muß die Jugend daher erst einmal durch Gehorsam gegen Personen zur Gewöhnung an legales Handeln erzogen werden. Da heißt es denn: *Vater* will es, *Mutter* hat es verboten, der *Lehrer* hat es gesagt usw. Darauf folgt die Unterordnung unter das Gesetz und die Sitte. Der Imperativ lautet dann: das *mußt* du tun, das *darfst* du nicht tun, das tut *man,* das tut *man* nicht usw.

Die Vorteile dieser Erziehung zur *unbedingten Unterordnung* unter Gesetz und Sitte leuchten ohne weiteres ein. Die Jugend lernt schweigenden Gehorsam und harte Selbstbescheidung, also die Fähigkeit, das eigene Ich hinter die Forderungen der Gesamtheit zurückzustellen. Das ist der Anfang alles sozialen Handelns. Es ist daher die Art von Schulgemeinden, wo die Kinder im frühen Alter über Dinge „mitbestimmen", deren Tragweite sie übrigens nicht einmal übersehen können, immerhin bedenklich. Ehe man herrscht und mitbestimmt, muß man gelernt haben, sich den Gesetzen des Natur- und Kulturlebens widerspruchslos zu fügen. Die Jugend kommt durch die selbstverständliche Unterordnung unter die unabänderlichen Notwendigkeiten des Lebens zu festen Gewohnheiten der Pünktlichkeit, Ordnung und ernsten Pflichterfüllung. Diese Gewöhnung bleibt ein unverlierbares Gut für das ganze Leben.

2. Auf einer höheren Stufe schreitet der Zögling von der passiven Unterordnung unter das Gesetz weiter fort zur aktiven Einordnung in den Rechtsverband. Dies geschieht durch *Anerkennung* des positiven Rechts. Der Gedanke der Anerkennung hat in der Rechtswissenschaft eine große Rolle gespielt. Die Anerkennungstheorie ist besonders verfochten worden von R. Bierling. Er definiert Anerkennung[16] als „ein

[15] Vgl. W. Hoffmann, Die Reifezeit, Leipzig 1926, S. 247.

[16] R. Bierling, Zur Kritik der juristischen Grundbegriffe I, Gotha 1877, S. 3, 8 und 81 ff. Vgl. die kritischen Stellungnahmen H. Kelsens, Hauptprobleme der Staatsrechtslehre 1911 (2. Auflage 1923), S. 370, und G. Radbruchs Grundzüge der Rechtsphilosophie, Leipzig 1914, S. 168.

stetiges, ununterbrochenes, habituelles Respektieren, sich gebunden oder unterworfen Fühlen in Beziehung auf einen gewissen Gegenstand, insbesondere auf gewisse Grundsätze. Speziell rechtliche Anerkennung aber oder Anerkennung als Recht ist mir das dauernde Anerkennen von Grundsätzen innerhalb eines gewissen Kreises, einer gewissen Mehrheit zusammenlebender Personen als Norm und Regel dieses Zusammenlebens.“ Nach Bierlings Meinung liegt auch das Eigenartige der Rechtsnorm darin, daß sie „als Regel des Zusammenlebens eines bestimmten Kreises von Menschen seitens der dazu Gehörigen fortgesetzt anerkannt wird“.

Die Anerkennungstheorie ist vom Standpunkt der Pädagogik sehr bedeutungsvoll. Eine innerliche Bejahung der Schulsatzungen und der persönlichen Anordnungen von Vorgesetzten kann nur erwartet werden, wenn die Rechtsnormen mit den eigenen Forderungen der Sittlichkeit übereinstimmen. Entsprechend kann eine Strafe nur dann wirksam werden, wenn die strafwürdig befundene Handlung auch seitens des Schuldigen als unmoralisch anerkannt wird. In Anlehnung an die Kantische Unterscheidung von Legalität und Moralität hat M. E. Mayer daher Bierlings Lehre dahin abgeändert und ergänzt, daß er einen Unterschied macht zwischen Rechtsnormen und Kulturnormen. Auf die Frage, warum es dem Individuum nicht als (staatliche) Willkür erscheint, nach Gesetzen gerichtet zu werden, die es nicht kennt, gibt er die Antwort[17]: „Die Rechtfertigung des Rechts und insonderheit die Verbindlichkeit der Gesetze beruht darauf, daß die Rechtsnormen übereinstimmen mit Kulturnormen, deren Verbindlichkeit das Individuum kennt und anerkennt.“ Der Ausdruck „Kulturnorm“ ist ihm ein Sammelname „für die Gesamtheit derjenigen Gebote und Verbote, die als religiöse, moralische, konventionelle, als Forderungen des Verkehrs und des Berufs an das Individuum herantreten“. Damit werden die objektiven Normen des positiven Rechts nach der Seite idealer Forderungen des Subjekts hin verschoben.

Die Erfahrung hat gezeigt, daß das Kind dahin zu bringen ist, den Sinn und die verpflichtende Kraft des Gesetzes einzusehen und als Forderung der eigenen Sittlichkeit zu übernehmen. Denn man kann der Jugend sehr wohl klarmachen, daß alle geregelte Ordnung in Haus, Schule und Öffentlichkeit nicht nur dem Wohle der Gesamtheit dient, sondern auch dem einzelnen zugute kommt. Damit wächst das Gefühl der Autonomie in der Befolgung des Gesetzes. Das Kind in der Familie wie der Schüler in der Schule verstehen mehr und mehr die Segnungen der Rechtsordnung (Schulordnung) und lernen das große Gut der

[17] M. E. Mayer, Rechtsnormen und Kulturnormen, Breslau 1903, S. 16 f.

Rechtssicherheit schätzen. Ebenso kann ein Verstoß gegen Recht und Ordnung als störend, als normwidriges Verhalten empfunden werden. Das ist um so mehr der Fall, wenn das Recht nicht als ein bloßes Diktat von oben (Eltern, Lehrer) auftritt, sondern aus der gemeinsamen Regelung von Erzieher und Zögling entstanden ist. Dieser Gedanke weist aber schon auf eine höhere Stufe des Rechtsbewußtseins hin.

3. Wir haben bisher gehandelt von der Anwendung geschichtlich gewordener Rechtsnormen im Sinne der Unparteilichkeit zum Zwecke der Rechtssicherheit. Der Bestand der Rechtsordnung wird dadurch gewährleistet, daß die Jugend sich ihm unbedingt unterwerfen muß oder ihren Sinn anerkennt.

Die Erziehung zum Recht kann jedoch noch einen Schritt weitergehen und den Zögling hinführen zur *gerechten* Rechtsbewertung, d. h. zur Auslegung und Anwendung des positiven Rechts im Sinne der Rechtsidee, also nicht nur im Sinne der „Rechtlichkeit“[18]. Darüber ist oben (S. 83) ausführlich gehandelt worden.

Die Kinderpsychologen sind sich darüber einig, daß das Kind bereits im frühen Alter von 5 Jahren bzw. der Jugendliche nach Überwindung der negativen Haltung ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsgefühl besitzen können. Ich weise beispielsweise hin auf A. Dyroff, W. Stern, Ch. Bühler, Ed. Spranger. Wahrhaftigkeit und Gerechtigkeit werden dann zu einer sehr geschätzten Tugend. Auf der anderen Seite hat die Erfahrung gezeigt, daß Jugendliche, namentlich pubertierende Mädchen, höchst zweifelhafte Zeugen sind[19] und es auch ganz allgemein nicht so genau mit der Wahrheit nehmen, sei es, daß die Flügel der Phantasie sie der rauhen Wirklichkeit entführen, sei es, daß eigener Vorteil sie zum *Lügen* verlockt. Davon wird weiter unten zu handeln sein.

Die wahre Erziehung zu Staatsbürgern und zu Persönlichkeiten wird nur dann zu verwirklichen sein, wenn Eltern, Berufserzieher und vorgesetzte Behörde nicht am Buchstaben des Gesetzes kleben, Gerechtigkeit nicht mit Gleichheit verwechseln, sondern ihre Rechtspflicht gegenüber den subjektiven Rechten anderer im Sinne der Rechtsidee auffassen. Die Eltern erwarten nicht mit Unrecht, daß ihre Kinder „individuell“ behandelt werden, wollen auch selbst so behandelt werden, wenn sie ihre Nöte dem Lehrer ausschütten, haben aber nicht immer volles Verständnis dafür, wenn ein fremdes Kind gegebenenfalls mit größerer Nachsicht, ihr eigenes aber fester angefaßt wird. Ebenso kann die Lehrerschaft erwarten, von der vorgesetzten Behörde im

[18] Vgl. G. Radbruch, a. a. O. S. 177.

[19] Reiche Literaturangaben von Max Döring, Pädagogisch-psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins, XIII. Band, 1924, S. 212 ff.

Geiste einer echten Rechtsgesinnung geführt zu werden, wie es einer werdenden Erziehungsgemeinschaft geziemt — wenn sie selbst danach verfährt. Damit sind die Vorbedingungen gegeben, daß auch die Jugend in einer Sphäre verfeinerten Rechtsgefühls aufwächst, wo nicht das Recht, sondern die Gerechtigkeit die Menschen leitet.

Wir sehen, daß eine derartige Auffassung des Rechtsverhältnisses mehr und mehr zum echten Machtverhältnis zwischen Erziehern und Zöglingen hinüberweist. Daher wird man sich immer wieder streng an die starren Vorschriften des Gesetzes halten müssen, wo sich Gewalt regt, z. B. rechthaberischen Eltern gegenüber. Auch ein junger Lehrer, der noch kein Führer ist, wird gut tun, zunächst einmal „korrekt" zu sein.

Im Hause und in der Schule wird man, wie im öffentlichen Leben, spontane Anerkennung des Rechts und seine Auslegung im Sinne des idealen Rechts um so mehr erreichen, je mehr man die Jugend mit steigender Reife innerhalb ihrer Grenzen an dem Finden und Schaffen gerechten Rechts teilnehmen läßt. In dieser Hinsicht können Vater und Mutter mit den Kindern allerlei „Verabredungen" treffen, die dann sinnvoll, d. h. im Sinne eines echten Machtverhältnisses von den Eltern als Führern, von den Kindern als Geführten zu erfüllen sind. In der Schule ist die Jugend von früh auf daran zu gewöhnen, sich selbst Bindungen geordneten Zusammenlebens zu schaffen: Wahl von Ordnungsschülern mit bestimmten Befugnissen, Einsetzung von Ausschüssen, Leitung von Vereinen, Klassen- und Schulgemeinden — die schöne Aufmachung eines nachäffenden Parlamentarismus sowie jeder Mechanismus schaden der Sache. Auf diese Weise gewinnen alle Beteiligten einen Einblick in die Gegensätze und die Spannungen des Lebens und in menschliche Unvollkommenheiten. Der Kampf ums Recht wird dann im Sinne Iherings zu einer Pflicht der „sittlichen Selbstbehauptung" für die Gemeinschaft, zunächst in der Schule und dann im öffentlichen Leben des Staates.

Es ist in Büchern und Zeitschriften, besonders in der letzten Zeit, recht viel über Eltern- und Schulrecht — auch Schülerrecht —, über Staats- und Kirchenrecht geschrieben worden. Sicherlich wird die einheitliche Organisation der Einheitsschule in einer einheitlich geregelten Verwaltung des gesamten Bildungswesens von der Krippe bis zur Universität zum Ausdruck kommen müssen, wie sie schon F. W. Dörpfeld gefordert hat. Die Trennung von Volks- und „höherer" Schule in den einzelnen Instanzen ist damit auch nicht mehr möglich und muß einer organischen Gliederung des Bildungswesens weichen. Es sind besonders die Befugnisse der Eltern- und der Lehrerkollegien

rechtlich festzulegen, aufsteigend von der Zusammenarbeit der Klassengemeinschaft bis zum gemeinschaftlichen Wirken der obersten Behörde und des Reichskulturrats, dem wiederum auch Vertreter der Lehrer- und Elternschaft angehören. Aber das Rechtssystem für sich ist tot, und nur der Geist macht lebendig. Alle Kräfte des Volksbildungswillens können sich nur dann entfalten, wenn nicht starre Gewalten parteidogmatischer oder kirchlich-konfessioneller Art um den Besitz des Kindes wie um eine Sache ringen, sondern wenn die rechtlichen Paragraphen aus einem freien Bildungswillen heraus im Sinne der Rechtsidee gedeutet werden. Nur Persönlichkeiten, Menschen der Macht, Liebe — und aufgeschlossenen Religiosität, wie später zu zeigen sein wird — werden über alle Gegensetzlichkeiten, die sich hier auftun, hinwegkommen, ohne die Seele des Kindes zu zerstören.

4. Schließlich kann die Erfüllung des positiven Rechtes zu seiner *Aufhebung* führen. An Stelle des rechtenden Menschen tritt dann die wohlwollende Überlegenheit des Führers (vgl. oben S. 83). Dem Wesen des Rechtsverhältnisses gemäß erkämpft allerdings der Geschädigte von Prozeß zu Prozeß sein Recht nach dem Buchstaben des Gesetzes oder besser im Sinne eines gerechten Gesetzgebers. Nicht so der Führer! Kraft seiner geistigen Überlegenheit leitet er die sachlich-rechtliche Austragung des Streites in ein persönlich-sittliches Verhältnis über und weiß, selbst im rechten Augenblick zurückzustehen und nachzugeben.

Die Jugend ist ungemein empfänglich für diese Art wohlwollender Behandlung. Ein Kind, das eben noch trotzt und glaubt, sich und sein Recht unbedingt durchsetzen zu müssen, wird plötzlich durch das Wohlwollen, durch die Güte des Stärkeren entwaffnet. Eltern und Lehrer müssen daher mit bestem Beispiel vorangehen, Rechtsfriedensgesinnung und Rechtsversöhnlichkeit an den Tag legen, wo andere nur Gerechtigkeit erwarten. Spiel und Sport, die Arbeit der wetteifernden Klasse bieten gute Gelegenheit, diesen Geist der Versöhnlichkeit und Selbstbescheidung zu bewähren. Tritt an die Stelle der Rechthaberei, der Selbstsucht und Eigenbrötelei der Geist der Gerechtigkeit und Rechtsgesinnung, so muß die Gewalt dem Frieden des Gesetzes weichen. Aber erst in der sittlichen, wohlwollenden und liebevollen Handlungsweise versöhnlicher Menschen wandelt sich die starre Gesellschaft zur innerlichen Gemeinschaft. In dem altchinesischen Buch von der Tugend (Shu 4. Hsien-yu-i-tê 8) heißt es: Wo Tugend (Sittlichkeit) herrscht, bedarf es keines Gesetzes. —

Einen ähnlichen Verlauf nimmt die Erziehung des Zöglings im Rahmen der *Sitte* (Konvention).

Wir haben oben (S. 84f.) festgestellt, daß die Konventionen die gesellschaftlichen Regelungen der irrationalen Grundverhältnisse, im besonderen des *Liebesverhältnisses* sind. Wenn man bei der Begegnung mit geliebten Menschen den Hut schwenkt, so braucht das keine konventionelle Form zu sein. Wenn man dagegen den Über-, Gleich- oder Untergeordneten oder einen Fremden gemessen grüßt, so verrät dies korrekt-formelle Verhalten den Zwang fester Gewohnheiten. Die Grenze ist schwer zu ziehen. Man vergegenwärtige sich nur einmal die verschiedenen Möglichkeiten des Grußes und der durch ihn ausgedrückten Stellungnahmen der Ehrerbietung und der Herablassung, der Achtung und Geringschätzung, des Wohlwollens und der Kälte, der Liebe und der Abneigung!

Der Wert beherrschter Formen ist nicht zu verkennen. Sie erleichtern den Umgang und gestalten den gesellschaftlichen Verkehr angenehm und gefällig. Wenn man zu einer Hochzeit eingeladen ist, so werden einem durch die Sitte mancherlei Überlegungen erspart. Die Engländer haben es mit ihrer praktischen Nüchternheit auf diesem Gebiet zur höchsten Vollkommenheit gebracht. Kleidung, Tischsitten, Reden usw. sind bis aufs letzte geregelt.

Bestimmte Formen geben außerdem dem unausgereiften Menschen einen gewissen Halt. Temperamentvolle Leute werden im eigenen Interesse und in dem ihrer Mitmenschen zur Zurückhaltung gezwungen: die Sitte gewährt innerhalb des gesellschaftlichen Lebens Schutz und Sicherheit vor den Übergriffen anderer und bewahrt den Unausgeglichenen vor Entgleisungen. Wenn jüngere, ungefestigte Leute „repräsentieren" müssen, so hilft das korrekte Benehmen über den Mangel innerlicher Sicherheit hinweg. So kann die Gewöhnung an angenehme Formen, die eigentlich der natürliche Ausdruck der Seele sein sollten, ihrerseits erzieherisch auf die innere Verfassung zurückwirken. Die Gewöhnung und Erziehung zur korrekten Haltung in der Häuslichkeit, Schule und im öffentlichen Leben hat somit einen bildenden Wert.

Sie birgt aber auch große Gefahren in sich, denn die Form ist doch nur das Korrelat des Geistes. Äußere Formen können leicht zu Tyrannen werden und die Seele beengen und ersticken. So ist es zu verstehen, wenn in Japan, wo die Tradition versteinerter Gewohnheiten seit Jahrhunderten andächtig gepflegt wird, anfangs des Jahres 1923 eine öffentliche Straßenpropaganda gegen leere Höflichkeitsformen stattgefunden hat. Wenn außerdem die äußere Hülle nur dazu dient, die innere Leere und Unvollkommenheit zu verbergen, wenn die Form eine Schale ohne Kern ist, dann ist sie unsittlich und wirkt unerträglich. Denn abgesehen von Taktlosigkeiten, die sich unzweifelhaft

einstellen, wenn die Technik plötzlich versagt, läßt sich das Mißverhältnis zwischen wahrem Wesen und angelernter Routine doch nie ganz verheimlichen. Der jüngere Goethe hat in Wilhelm Meisters Lehrjahren V, (16. Kapitel) die echte Selbstdarstellung als Harmonie wirklicher Vornehmheit und echter Form sehr fein gekennzeichnet: „Der vornehme Anstand... ist schwer nachzuahmen, weil er eigentlich negativ ist und eine lange anhaltende Übung voraussetzt. Denn man soll nicht etwa in seinem Benehmen etwas darstellen, das Würde anzeigt: denn leicht fällt man dadurch in ein förmliches stolzes Wesen; man soll vielmehr nur alles vermeiden, was unwürdig, was gemein ist; man soll sich nie vergessen, immer auf sich und andere acht haben, sich nichts vergeben, andern nicht zu viel, nicht zu wenig tun, durch nichts gerührt scheinen, durch nichts bewegt werden, sich niemals übereilen, sich in jedem Momente zu fassen wissen und so ein äußeres Gleichgewicht erhalten, innerlich mag es stürmen, wie es will. Der edle Mensch kann sich in Momenten vernachlässigen, der vornehme nie. Dieser ist wie ein sehr wohlgekleideter Mann: er wird sich nirgends anlehnen, und jedermann wird sich hüten, an ihn zu streichen; er unterscheidet sich vor andern, und doch darf er nicht allein stehen bleiben; denn wie in jeder Kunst, also auch in dieser, soll zuletzt das Schwerste mit Leichtigkeit ausgeführt werden; so soll der Vornehme, ohngeachtet aller Absonderung, immer mit andern verbunden scheinen, nirgends steif, überall gewandt sein, immer als der erste erscheinen und sich nie als ein solcher aufdringen. Man sieht also, daß man, um vornehm zu scheinen, wirklich vornehm sein müsse."

Haus und Schule werden es sich daher sehr angelegen sein lassen, die Jugend zur echten, zur gefälligen und guten Form zu bilden.

Dies bedeutet zunächst Erziehung zur *Harmonie* des eigenen Wesens und der ihm entsprechenden Ausdrucksform. Diese Aufgabe schließt im Grunde das ganze Problem der Erziehung in sich. Denn die angemessene äußere Form setzt einen erzogenen Menschen, die innere Formung der Seele, bereits voraus, wenn sie gesellschaftlichen Wert haben soll. Wer gegen die Form verstößt, beweist meist, daß ihm auch die rechte Gesinnung und Gesittung fehlt. Formfehler sind zuguterletzt Charakterfehler, bestenfalls ein Zeichen von Nachlässigkeit oder Ungeschicklichkeit. Wer als Jüngerer rücksichtslos dazwischen fährt, während Ältere sprechen, wer im Hotel mit den Möbeln achtlos umgeht, zur vorgerückten Stunde die Tür wirft, laut spricht und poltert[20], der verstößt nicht nur gegen die guten Sitten, sondern offenbart seine

[20] Vgl. H. Cornelius, Vom Wert des Lebens, Hannover 1923, S. 27 ff. und 43 f. Rud. von Ihering, Der Zweck im Recht II, Leipzig 1899, S. 254 ff. und 281 ff.

Taktlosigkeit, seine Lieblosigkeit. So ist Erziehung zur Form im Grunde nichts anderes als Erziehung schlechthin.

Sodann wirke man darauf hin, daß nicht die Sitten über die Menschen, sondern die Menschen über die Sitten herrschen. Es ist ein eigenartiges Schauspiel zu beobachten, wie ein junger Kavalier die ältere Dame vom Bürgersteig drängt, weil er seiner Begleiterin unbedingt die rechte Seite überlassen will. Ohne die Fesseln angelernter, aber nicht beherrschter Sitten hätte er ritterlicher und gütiger gehandelt. Man öffne daher der Jugend die Augen für den *Sinn guter Formen,* leite sie an, mit den überkommenen Sitten angemessen zu schalten in der Selbstdarstellung und in der Rücksicht auf den Mitmenschen. Es genügt ganz und gar nicht, der Jugend zu sagen, wie man bei dieser oder jener Gelegenheit handelt, wie man spricht, schreibt usw., sondern *warum* man dies tut und jenes unterläßt. Dadurch, daß der Kerngedanke erstarrter Formen zur Besinnung erhoben wird, wird ihr Sinn neu belebt, werden Formen erst sinnvoll. Man stelle also fest, warum man bestimmte Speisen nur mit der Gabel ißt; man spreche von dem Sinn des Besuchmachens und seiner Formen sowie des Empfangens; man erläutere die Bedeutung des Schenkens bzw. seiner Entartungen (Rud. v. Ihering). Überall weise man hin auf biologische Notwendigkeiten, auf die Bequemlichkeit und die Schönheit, auf die Förderung des Mitmenschen und die gütige Rücksichtnahme, die in guter Form lebt und wirkt.

Wenn Konventionen der wahre und schlichte Ausdruck der Gesinnung sein sollen, so müssen sie auch individuell verschieden sein. Nicht nur von Land zu Land, von Zeit zu Zeit, sondern auch von Person zu Person. Je nach den näheren Umständen soll die Kleidung beispielsweise nicht nur gesund und bequem sein, sie muß sich der Eigenart ihres Trägers fügen, muß seiner Lebensführung entsprechen, schließlich auch der Umgebung und der besonderen Gelegenheit Rechnung tragen.

Noch anders steht es mit den Symbolen des gesellschaftlichen Lebens. Der Priester im Ornat ist nicht mehr der Vater, der Richter im Barett und Talar nicht mehr der gute Freund. Hier liegen andere Wechselwirkungen von Mensch zu Mensch vor; es muß nun der einzelne den Sinn verstehen, den das betreffende Symbol darstellt.

Schließlich sind alle gesellschaftlichen Formen bloß Formen, z. T. sogar veralteter Art; es haftet ihnen etwas Unpersönliches und Starres an. Von Zeit zu Zeit wird daher immer wieder das Ideal verkündet: Zurück zur Natur! Das ist irreführend. Das Ideal des Kulturmenschen liegt nicht in der Natur, sondern in dem Rückgang auf die *Quellen*

echten Menschentums, auf die unverfälschte Ursprünglichkeit und menschenwürdige Ungebundenheit unseres geistigen Wesens. Wenn Fichte fünf Zeitalter der Menschheit unterscheidet, in denen die Vernunft vom Vernunftinstinkt allmählich zur Vernunftwissenschaft und zur Vernunftkunst emporsteigt, so steht es auch ebenso mit aller Erziehung. Auch Sokrates hat die Tugend ein Wissen genannt. Die Beherrschung der guten Sitte muß erst einmal zum Wissen erhoben werden, um dann geklärt wieder zum instinktiven Können, zur Kunst zurückzukehren. So müssen auch unsere Ausdrucksformen der Liebe und gütigen Rücksichtnahme in der Gesellschaft vertieft und geläutert werden, um sich ganz ursprünglich in allem persönlichen Handeln zu offenbaren. Dann fällt, um Goethes Unterscheidung aufzunehmen, der vornehme Mensch mit dem edlen zusammen. Wie das Recht sich selbst aufhebt und überwindet im machtvollen Handeln des Führers, so die Konvention in der reinen Güte des Liebesmenschen. Die rationalen Regelungen der Gesellschaft durch Recht und Sitte weichen somit der Sittlichkeit als der unbeengten seelischen Energie unseres persönlichen Handelns. –

Ich schließe diese Ausführungen über die Erziehung im Macht- und Liebesverhältnis, Rechts- und konventionalen Verhältnis mit der grundsätzlichen Erörterung der *Strafe* und der *Lüge,* die beide an allen diesen irrationalen und rationalen Gesellschaftsverhältnissen teilhaben.

Die Strafe

Wir stellen die Beziehungen zwischen *Vergehen und Strafe* in den Zusammenhang der gesamten Kultur als eines sinnvollen Geschehens, ziehen also auch die Rechtspflege mit in den Kreis unserer Betrachtung, nehmen aber vorläufig noch immer Abstand von der theonomen Wendung dieses Fragenkomplexes.

Der Kulturprozeß ist geistige Wechselwirkung in der Richtung auf Erhöhung des Menschentums. Ein Vergehen ist somit ein Verstoß gegen den Sinn des Kulturlebens. Der Zweck der Strafe kann dann nichts anderes sein, als künftige Beeinträchtigungen abzustellen oder zu mindern. Wenn wir somit in einer teleologischen Betrachtungsweise nach dem *Sinn* der Strafe fragen, entrücken wir die folgenden Erörterungen der rein kausalen Fragestellung (Schuldbegriff usw.).

Der heutige Berufserzieher, der Theologe, der Mediziner, der Jurist wird jedoch nicht einseitig von einem Ideal des Sollens ausgehen, sondern sie alle werden auch die Wirklichkeit, so wie sie eben ist, in Betracht ziehen. Man wird sich den individuellen Charakter des Zög-

lings vergegenwärtigen, seine Umweltbedingungen und die besondere Lage seines Handelns. Die in der Familie unbefriedigte Proletarierjugend, der in der Schule von Fehlschlägen verfolgte Schüler, das in der Häuslichkeit zurückgestoßene (oder auch verzogene) Kind, auch mancher Erwachsene, sie alle flüchten in die liebevollen Arme der Phantasie, denen sie sich um so schwerer entwinden, je härter das wirkliche Leben und je behaglicher das Reich der Träume ist. Aus solchen Spannungen werden Taten geboren, deren Motive nicht einmal der wirklichen Seelenhaltung des Täters genau entsprechen und deren Auswirkungen die Jugend nicht zu übersehen vermag. Psychanalyse, Individual- und analytische Psychologie (Tiefenpsychologie) haben unsern Blick für diese Abgründe des Lebens geschärft, trotz mancherlei Einseitigkeiten, Entstellungen und Übertreibungen der verschiedenen Theorien.

Aus diesen Erwägungen folgt zunächst, negativ betrachtet, daß der Sinn der (erzieherischen) Strafe nicht ist, einen unglücklichen Menschen zu schädigen und noch mehr aus dem Geleise zu werfen. Strafe hat also grundsätzlich nichts zu tun mit Ressentiment, ist nicht persönliche Rache für empfangenes Unrecht, nicht Genugtuung für erlittene Kränkung, arbeitet nicht mit dem Gefühl der Furcht, dient nur insofern zur Abschreckung, als sie die sittliche Überzeugung der bloß Beteiligten bzw. der Gesellschaft stärkt und reinigt.

Sodann, positiv betrachtet, muß sie, von der Gesellschaft aus gesehen, über den Schutz der bloß sachlichen Rechtsgüter hinaus eine Förderung der Allgemeinheit bedeuten: *Sicherung der menschlichen Gesellschaft* durch Ausschluß des Rechtsbrechers im Hinblick auf eine fernere Schädigung der Gesellschaft. Ihr Schutz kann also selbst die Unschädlichmachung des Täters, die lebenslängliche Haft bzw. Sicherungsverwahrung des gewerbsmäßigen Verbrechers, rechtfertigen. Doch wird von der Todesstrafe in geregelten Zeiten der Ordnung abzusehen sein.

Von dem Verbrecher aus gesehen bedeutet seine Aussonderung aus der Gesellschaft auch nicht eine Schädigung, sondern kann wiederum im letzten Grunde nur auf seine Förderung, wenn möglich auf seine *Erziehung* hinauslaufen. Beide Seiten, Gesellschaft und Missetäter, haben ein Interesse daran, daß die volle Wirkungsmöglichkeit des Ausgeschlossenen, wenn irgend möglich, hergestellt werde; das liegt im Wesen der Kultur als höchster Steigerung geistiger Wechselwirkung.

Der Sinn jeglicher Strafe liegt also, wie der der Wohlfahrtspflege überhaupt (vgl. oben S. 212ff.), einmal in der *Sicherung der Gesell-*

schaft, sodann in der *Erziehung des Missetäters*. Wenn wir den Ausschluß aus dem gesellschaftlichen Wirkungszusammenhang als *die* Strafe ansprechen[21], so ist das Ausgeschlossenwerden, bzw. das Sichausgeschlossen-Fühlen, die ursprüngliche Reaktion auf jegliches Vergehen. Ganz abgesehen von dem groben Fall, daß die Satzungen des positiven Rechts die Aussonderung des Schuldigen verlangen müssen, — innerliche Naturen empfinden jeden Fehltritt ihrerseits als Loslösung von der Gesellschaft, als Ausgestoßensein; sie verlangen nach Strafe im Sinne der „Sühne", d. h. als Ausgleich unerfüllter oder verletzter Forderungen des eigenen Gewissens. In diesem Falle wird somit die „Strafe" zum Erziehungsmittel.

Erziehung ist uns Hilfe zur Selbsthilfe. Daraus folgt, daß Strafe als Erziehungsmittel immer dann versagen muß, wenn sie in der Passivität oder gar in der Negation hingenommen wird. So war es früher recht häufig der Fall sowohl in der Schule wie in der Rechtspflege (Gefängnisstrafe). Bloße Gewöhnung durch Übung (Dressur) kann wohl im frühkindlichen Alter in gewissem Umfang von Erfolg begleitet sein, muß aber späterhin versagen, wenn die Plastizität der Anlage dahingeschwunden ist. Darüber vergesse man aber nicht, daß die Einsicht erst zu einem späteren Zeitpunkt eintreten kann, wenn der Verbrecher die Wohltaten der Erziehungsmaßnahmen an sich verspürt. Kant sagt mit Recht: „Unterläßt jemand die bösen Handlungen wegen der Strafe, so gewöhnt er sich daran und befindet hernach, daß es besser ist, solche Handlungen zu unterlassen[22]." In der Regel wird aber eine Erziehungsmaßnahme nur dann wirksam werden, wenn ihre Anwendung von seiten des Betroffenen zu gleicher Zeit bejaht und aktiv unterstützt wird. Das setzt voraus, daß Ziel und Mittel der Strafmaßnahme dem Schuldigen verständlich sind. Auf diese Weise werden die starren Formen in Schule und öffentlichem Leben überwunden durch den Gedanken der Erziehung. Vgl. oben S. 199f.

Die Strafen als Erziehungsmaßregeln müssen den einzelnen Vergehen angepaßt und angemessen sein. Versuchen wir, die Mannigfaltigkeit der Delikte auf gewisse typische Fälle zurückzuführen, so folgen sie einerseits daraus, daß die geistig-sittlichen Regungen des Übeltäters noch nicht entfaltet und geklärt bzw. bereits erstorben sind. Andererseits kann das Triebleben über das Reich der Wertungen die Oberhand gewonnen haben.

---

[21] Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen, § 208: „Den Übelwollenden lasse man allein, und er ist gestraft."

[22] Eine Vorlesung Kants über Ethik, herausgegeben von Paul Menzer, Berlin 1924, S. 68.

Im ersteren Fall kann eine Belebung des noch nicht erwachten oder schon verhärteten Gefühls- und Werterlebens dadurch erfolgen, daß man den Missetäter in *persönliche Bindungen* einfängt. Man knüpft grundsätzlich, ob es sich nun um ein Kind, einen Jugendlichen oder einen Erwachsenen handeln mag, an das Werterlebnis des Kindes an, d. h. man schafft subjektiv-persönliche Wertschätzungen zwischen „Zögling" und Erzieher (Eltern, Berufserzieher, Seelsorger, Richter bzw. Strafvollzugsbeamten usw.) und führt diese Bindungen allmählich in ein objektiv-sachliches Wertverhältnis über. Auf diese Weise werden die überindividuellen Forderungen belebt und treten, wenn sie verschüttet sind, wieder in Wirksamkeit. Der Erzieher im weitesten Sinne wird zum Führer, zum Freunde und wirkt belehrend durch Wort und Tat, am besten durch die Suggestion des Beispiels. Die Sehnsucht, von einem Menschen geachtet und geliebt zu werden, Glauben, Vertrauen und Liebe zu genießen — sich wieder als Gottes Kind fühlen zu dürfen — erwacht und tritt an die Stelle stumpfer Gleichgültigkeit oder Ablehnung. In diesem Verhältnis finden die verschiedenen Formen der „Rüge", die mit herabsetzendem Schimpfen nicht zu verwechseln sind, gelegentliche Verwendung. Ihr Sinn ist nicht abzustoßen, sondern aufzurütteln, das Schamgefühl zu wecken, ein Glockenzeichen für das eingeschlummerte Gewissen. Ihr Gegenstück ist die Belohnung als Aufmunterung oder Hilfe für den mit sich selbst ringenden Menschen.

Zu diesem Prinzip der persönlichen Bindung kommt als zweites das *Prinzip der verantwortlichen Arbeit,* wenn das Triebleben den besseren Menschen erdrückt und seine Wertmaßstäbe getrübt hat, wenn Gewalt (Individualismus), sexuelles Begehren oder dgl. die entscheidenden Triebfedern seines Handelns geworden sind. Auch der von der Gesellschaft abgesonderte Täter ist dann innerhalb einer Gruppe, also auch jetzt wieder in der, allerdings verkürzten, Gesellschaft zur Selbstverantwortlichkeit zu erziehen und zwar durch verpflichtendes Arbeiten und Handeln. Der Gedanke der Wirtschaftlichkeit oder auch des erniedrigenden Frondienstes hat ganz hinter dem Prinzip erzieherischer Arbeit zurückzutreten. Man spreche also auch in der Schule nicht von Produktion (Produktionsschule), auch nicht von einer „Strafarbeit". So wird die Strafhaft zur Erziehungshaft und tritt in den Dienst der Berufsausbildung, wie uns ja Strafe nur eins der verschiedenen Erziehungsmittel bedeutet. Mit steigendem Pflichtgefühl gewinnt das Kind wie auch der Jugendliche in der Familie, Schule oder auch in der Fürsorgeerziehungsanstalt seine Freiheit und sein Selbstverfügungsrecht zurück: die „Selbstverwaltung" in der Fürsorgeerziehung erstreckt sich auf die Einteilung und Art der Arbeit, Erholung und freie

Beschäftigung mit Wissenschaft, Kunst und praktischer Handfertigkeit, Ruhe, Körperpflege (Nahrung, Kleidung usw.), Sorge für die Kameraden. Unter diesem Gesichtspunkt ist auch die Steigerung des Arbeitsverdienstes im Gefängnis und der freien Verfügung darüber zu betrachten. Doch setze man im allgemeinen auf die Erziehung der Gefangenen nicht zu große Hoffnungen; es bedeutet schon einen großen Erfolg, wenn der Gefangene in der Haft durch Arbeit, die doch im Grunde immer Zwangsarbeit bleibt, vor den Schäden der Einsperrung bewahrt wird. Dagegen sollte alles geschehen, den Fürsorgezögling allmählich zum Dienst an der Gemeinschaft zu erziehen.

Der infolge eines Vergehens eingetretene (innere oder äußere) Ausschluß aus der Gemeinschaft hat mithin nur Sinn als Maßnahme der Selbst- und der Fremderziehung. Insofern nicht der Gedanke im Vordergrund steht, die Gesellschaft vor dem Verbrecher zu sichern, geschieht der Ausschluß und seine allmähliche Lockerung nur im Hinblick auf eine spätere Gemeinschaft, zu der der Ausgesonderte mit steigendem Verantwortungsgefühl mehr und mehr zurückkehrt. Das gilt für alle Arten der Freiheitsentziehung als „Strafe", in der Häuslichkeit, in der Familie und im Rechtsverfahren. Der Missetäter hat sich durch sein Verhalten selbst ausgeschlossen und schließt sich durch jedes erneute Versagen seines Pflichtgefühls auch von neuem aus, indem sein Selbstbestimmungsrecht immer mehr geschmälert wird: Strafe als notwendige Herabsetzung in der Skala der Vernunftmenschen (Arrest, Zuchthaus). Das Verfahren setzt voraus, daß die Strafzeit nicht von vornherein auf ganz bestimmte Zeit festgelegt wird. Entsprechend bedeutet in diesem Zusammenhang „Belohnung" eine Erweiterung seines Selbstbestimmungsrechts in der Art der Arbeit und des Verkehrs bis zur endgültigen bzw. bedingt vorzeitigen Aufnahme in die Gemeinschaft. Der Freiheit von Leidenschaften läuft eine entsprechende Freiheit zum verantwortungsvollen Tun parallel. Das größere Maß von Freiheit wird dementsprechend nicht gewährt als äußerliche Vergünstigung infolge einer erzwungenen und an sich praktischen Unterordnung unter den fremden Willen, sondern als innerlich bejahte Einordnung aus freier Selbstbestimmung. Anders gehandhabt verliert die Freiheitsentziehung als Erziehungsstrafe ihren Zweck.

Im Sinne des von uns vertretenen Ideals wird die erzieherische Einwirkung sowohl echte Macht als auch echte Liebe sein. Sprechen wir zunächst von dem Erzieher (früher „Aufseher"!) als Führer.

Der Erzieher als *Führer* handelt stets folgerichtig, niemals gereizt, nie gehässig, sondern immer ruhig und wohlwollend. Von dieser Be-

stimmtheit und Festigkeit muß der Schuldige unter allen Umständen überzeugt sein, auch ehe er ergriffen ist, ja bevor die Tat vollbracht ist[23]. Auch die Rechtspflege muß so sicher arbeiten, daß der Schuldige von vornherein damit rechnet, ergriffen zu werden. Das ist der einzige Sinn der „Gerechtigkeit“ der „vorbeugenden Strafe“. Dann kann auch der Fall eintreten, daß der von der staatlichen Rechtspflege nicht erreichte Missetäter den Akt der bessernden Strafe an sich selbst vollzieht. Wenn außerdem der Grad der Selbstverfügung von der eigenen sittlichen Reife und dem entsprechenden Verhalten abhängig gemacht wird, so erwartet selbst der Gefangene in der Haft, unter allen Umständen gerecht behandelt zu werden („Gefangenenrecht“).

Kann man mit Oskar Kraus[24] vom juristischen Standpunkt sagen: „Nur die *Strafinstitution* ist schlechthin unentbehrlich zum Rechtsschutze, nicht die *Strafe* selbst“, so liegt es in der Pädagogik etwas anders. Die Übereinstimmungen sind diese. Wir haben zunächst aufgewiesen (S. 81 f.), daß Recht nichts anderes ist als erklärte Gesellschaftsregelung im Sinne eines echten Machtverhältnisses. Wir haben weiterhin festgestellt (S. 82), daß das positive Recht überall da eintreten muß, wo Gewalt herrscht, um Ausschreitungen zu verhüten. Solange also die Gesellschaft bzw. der einzelne (der unverbesserliche Schüler, Verbrecher usw.) gewalttätig handelt, muß die juristisch geforderte Strafe auch den natürlichen und den beamteten Erziehern als den Vertretern der Staatsordnung gewährleistet werden. Insofern handeln auch sie als „Juristen“.

Erziehung ist aber unserm Erziehungsideal gemäß die Bildung machtvoller (und gütiger) Persönlichkeiten. Der echte Erzieher wird also immer wieder dahin drängen, die starren Vorschriften des rationalen Strafgesetzes aufzulockern und den Missetäter durch die ihm zur Verfügung stehenden „Machtmittel“ zu erziehen. Alle „Strafen“ innerhalb dieses Machtverhältnisses dienen dann, wenn man von der Sicherung der Gesellschaft absieht, als Hilfen zur Selbsterziehung

---

[23] Vgl. W. Hoffmann, Die Reifezeit, Leipzig 1926, S. 283 f.

[24] Oskar Kraus, Das Recht zu strafen, Stuttgart 1911, S. 74. Der Verfasser wägt in seiner rechtsphilosophischen Untersuchung die Grundgedanken der „klassischen“ und der „modern soziologischen Schule“ vorsichtig ab und gibt scharfe Begriffsbestimmungen der juristischen Termini. In der Frage, „ob und durch welche ihrer Funktionen die vom Staate verhängte Strafe als Akt des Rechtes und der Gerechtigkeit zu begreifen sei“, stellt er sich mit Recht auf den Standpunkt, daß die Strafe nur sozial-utilitarisch zu rechtfertigen sei, da ja die Strafe dem Wohle der Gesamtheit, also der Vermehrung der Kulturwerte diene. Von seinem juristischen Standpunkt kommt er zu dem Schlusse: „Die Läuterung ist ein willkommener *Nebeneffekt*, dessen Förderung im Rahmen der gerechten Strafe erwünscht ist.“ (S. 144.)

für alle diejenigen, deren Verantwortungsgefühl gegen die Gemeinschaft nicht hinreichend gefestigt oder geklärt ist. Je mehr sich der Staat zum Kulturstaat entwickelt, d. h. je mehr der Gewaltcharakter der Gesellschaft einer gesitteten Gemeinschaft weicht, um so mehr kann auch das sachliche Recht gegenüber der persönlichen Erziehung zurücktreten. Der Sinn der „unentbehrlichen" Strafinstitution („Strafsicherheit") ist dann der, daß das Recht oder, pädagogisch gesprochen, die Idee der Gerechtigkeit auf keinen Fall angetastet werden darf, da sie vorbeugend der Erziehung dient, sei es, daß der sittlich Gefährdete (bis zum Berufsverbrecher hin) ihre Geltung als subjektive Forderung dunkel ahnt, sei es, daß sie ihm wenigstens vorderhand als bloß objektive Macht streng und unbeugsam gegenübertritt. Das Strafgesetz (der Strafvollzug) wird mit steigender Kultur immer mehr den Charakter einer Besserungsmaßregel annehmen, zumal in Rücksicht auf den erziehbaren Jugendlichen.

Von hier aus versteht sich auch die erzieherische Bedeutung der natürlichen Strafe. Wenn ein Kind trotz des Verbotes mit dem Feuer spielt und sich verbrennt, wenn ein Kind mutwillig sein Spielzeug zerstört und dann ohne dies auskommen muß, so besteht die Voraussetzung, daß der Lauf der Welt, auch der naturhaften Ereignisse, als sinnvoll anerkannt wird und daß sich der Mensch den höheren Gesetzlichkeiten notwendig fügen muß. —

Der echte Führer wird sich immer so einstellen, als ob jeder Zögling erziehbar sei; er wird sich also auch mit den bescheidensten Erfolgen begnügen. Dieser Erfolg läßt sich nie im vornherein bestimmen. A. Gregor hat unter seinen Fürsorgezöglingen 10% Schwererziehbare (Haltlose, Vagabundennaturen, Gefühlsarme usw.) und 5% Unerziehbare festgestellt; Idiotie und fortgeschrittene Schizzophrenie schließen die Bildsamkeit aus.

Die Vergünstigungen, die den Jugendlichen gewährt werden, sind natürlich nicht an das 18. Lebensjahr als oberste Grenze zu knüpfen. Auch hier muß eine Auflockerung starrer Bindungen eintreten, um so mehr als die Verwahrlosungsgefahr (nach H. Francke) im Alter von 18—21 Jahren am größten ist. —

Neben der folgerichtigen Handlungsweise des zielbewußten Führers steht die verzeihende Güte des *Liebesmenschen*. Wann der machtvolle Erzieher zurücktreten muß, um dem mit seinen bösen Trieben kämpfenden Menschen gütig zu vergeben, kann nicht in ein rationales System gebracht werden. Das ist eben Sache des feinfühlenden Erziehers, der im angemessenen Augenblick die rechten Maßregeln ergreift (Begnadigung!).

Inwiefern rechtfertigt sich dann die Anwendung körperlicher Züchtigung? Wir wissen, daß sich schon Montaigne und Salzmann dagegen ausgesprochen haben, während Ratichius, Comenius, Locke sowie A. H. Francke (Schläge nur gegen Böswilligkeit), die Jesuiten, Basedow, Pestalozzi und Herbart nicht so schroff urteilen. In der Tat liegt die Gefahr nahe, daß die Körperstrafen Heuchelei, sklavische Unterwürfigkeit, Gleichgültigkeit oder auch Trotz zur Folge haben. Ihre rechtlichen und sozialen Folgen sind in jüngerer Zeit, ihre sexuellen Wirkungen (Strafbedürfnis) seit Rousseau weiter ausgesponnen worden. Schließlich besteht aber unsere Jugend und Lehrerschaft nicht bloß aus Psychopathen!

Zunächst steht fest, daß die körperliche Züchtigung nie eine körperliche oder seelische Schädigung des Zöglings, auch nicht des Erziehers mit sich bringen darf, sondern nur eine Förderung. Sodann ist sicher, daß sie grundsätzlich nur unreifen Menschen gegenüber in Anwendung zu bringen ist, soweit sie kein ernstes Verhältnis zum Reich der Werte haben, von dem aus man an ihr Seelenleben herankommen kann; denn die Strafe körperlicher Art schafft immer ein außergesellschaftliches Verhältnis. Daher ist sie auch auf gewalttätige Menschen anzuwenden, die nur mit physischer Kraft zu bändigen sind. Unter diesem Gesichtspunkt wird sie an Mädchen kaum zu vollziehen sein. Es steht also mit der Körperstrafe ähnlich wie mit dem Kriege: ihre Überwindung setzt eine gewisse intellektuelle und sittliche Reife voraus.

Häufig erfolgt die physische Strafe im Zorn; dann kann sie immerhin einen Sinn haben, der allerdings vom erzieherischen Standpunkt sehr fragwürdig ist: sie ermöglicht dem Erzieher die Abreaktion seiner eigenen Erregung!

Als notwendiges Übel mit direktem Nutzen für den Zögling hat die körperliche Züchtigung auch da eine gewisse Daseinsberechtigung, wo sie der Aufrechterhaltung der Ordnung dient. Das Ansehen der Eltern braucht sich in der Vertrautheit und Enge des Familienlebens leicht ab, zumal wenn Vater oder Mutter herzlich wenig von einer Führernatur an sich tragen. In diesem Fall muß dann statt der geistigen die physische Überlegenheit die notwendige Distanz zwischen Führer und Geführten schaffen; denn ohne Ordnung ist ein Zusammenleben, noch viel weniger geregelte Erziehung unmöglich. Der Sinn der Körperstrafe ist dann der, unter allen Umständen die unantastbare Idee der Gerechtigkeit (juristisch: der Rechtsinstitution) sicherzustellen. Aber Erziehung auf rein physischer Grundlage ist immerhin ein recht zweifelhaftes Experiment.

Wenn nun körperliche Züchtigung als Zufügung eines physischen

Schmerzes oder eines seelischen Leides (Ehrgeiz!) unmittelbar gar nichts mit Klärung des sittlichen Bewußtseins und mit der Stärkung erlebter Forderungen des Gewissens zu tun hat, so scheint die Körperstrafe zunächst da angebracht zu sein, wo das ganz unverständige Kind durch seine Handlungsweise sein eigenes Leben oder sogar den Bestand der Gesellschaft unmittelbar bedroht, z. B. durch Spiel mit dem Feuer. Wenn dieser Hang sich unwiderstehlich äußert, so kann durch eine handgreifliche Strafe ein zweckmäßiges Reflexhandeln geschaffen werden, das dem Kinde in Zukunft Überlegungen und innerliche Kämpfe erspart. Damit greift man auf die biologische Funktion des Schmerzes als Schutzvorrichtung des Organismus zurück. Die körperliche Einwirkung vermag auch das trotzige oder das gewalttätige Kind schnell zur Besinnung zu bringen, zumal wenn der Erzieher mit einem Schlage auf die „böse“ Hand das bessere Ich zur Selbsthilfe gegen das „Teufelchen“ aufruft. Auch das verspielte Kind, das sich in sein Phantasieleben eingesponnen hat und das sich sogar mit zunehmendem Alter den unbequemen Notwendigkeiten des Lebens hartnäckig zu entziehen sucht und zu Notlügen greift, kann durch einen Schlag an die Forderung des Lebens kräftig gemahnt werden. Allen kunstvollen Prozeduren gegenüber kann sich ein entschlossenes Zugreifen im rechten Augenblick als das kürzeste und wirksamste Verfahren erweisen. Doch soll man daraus kein System machen!

Der Sinn der Körperstrafe ist also der, in Fällen, wo ein schnelles Eingreifen angebracht ist, unreife Menschen plötzlich aufzurütteln oder für den Augenblick Hemmungen einzuschalten, bis späterhin die Selbsthilfe aus eigener Einsicht erfolgen kann. Das hat mit der berüchtigten Prügelstrafe herzlich wenig zu tun.

Das labile, ungefestigte Kind verlangt in der Regel nach Harmonie mit den Eltern oder andern geliebten Wesen. Ist dieser Einklang durch Verschulden des Kindes gestört, so wird eine entsprechende Buße, auch ein körperlicher Schmerz gern ertragen, zuweilen begehrt als Ausgleich und Sühne für eine unterlassene oder falsche Handlungsweise. Dieser Art von Strafe eignet eine befreiende Wirkung und löst das Gefühl der Schuld und des Ausgestoßenseins. Darauf hat Paul Häberlin schon früher hingewiesen. —

Überblicken wir von hier aus die Anwendung der „Strafe“ in den verschiedenen Lebenskreisen und zwar zunächst in der *Familie,* so ist das Prinzip der persönlichen Bindung das A und O aller Familienerziehung, wie es schon Heinrich Pestalozzi in seiner Tiefe geschaut hat. Von frühester Jugend an ist das Einvernehmen von Eltern und Kind die festeste Grundlage aller erzieherischen Einflüsse. Auf diese

Weise wird das Vaterhaus „Grundlage aller reinen Naturbildung der Menschheit“ und zur „Schule der Sitten und des Staates“. Entziehen die Eltern dem Kinde ihre Gunst, ja sind sie nur traurig und bekümmert, so wird diese „Strafe“ von zarteren Naturen peinlicher empfunden als körperlicher Schmerz. Vorsichtige Belehrungen, ohne viel Moralisieren, verstärken diese Wirkung. Vor allem ist, wie bereits erwähnt, die innere Stimme zu wecken und zu klären. Nach jedem Vergehen und noch besser vor jeder schweren Entscheidung ist das Kind an eigene Stellungnahme zu gewöhnen: was sagt das Herzchen, die Stimme im Herzen dazu? Das ist der Kern der immer wieder in ein anderes Gewand gekleideten Mahnung.

Was dann das zweite Prinzip der verantwortungsvollen Arbeit betrifft, so tritt in der Jugendzeit, solange das Kind nicht die Pflicht geregelter Arbeit kennt, dafür das vorbeugende Spiel ein. Hier heißt es wieder: das beschäftigte Kind ist nicht unartig. Mit steigendem Pflichtgefühl erringt das Kind mehr und mehr die Freiheit des Erwachsenen. Das Verständnis für dies hohe Gut des gereiften Kulturmenschen zu wecken und zu pflegen, ist die feine Kunst berufener Erzieher. Während grobe und gehäufte Strafen das Ehrgefühl des Kindes abhärten, erweisen sich die verschiedenen Formen des gelegentlichen Ausschlusses aus der Gesellschaft als sehr feine Maßnahmen, Schuldbewußtsein und Reue zu erwecken[25]: Ausschluß von Mahlzeiten, von Besuchen, einem Spaziergang, früh ins Bett, aber kein beängstigendes Einsperren in ein dunkles Zimmer! Dem reuigen Kinde ist nicht nur „Strafaufschub“ zu gewähren und selbst die Freiheit und das Selbstbestimmungsrecht zurückzugeben, sondern es ist ihm auch noch recht bald Gelegenheit zum Handeln zu bieten, seine Gesinnung in freiwillig übernommener und möglichst selbst gewählter Arbeit für die Familie zu betätigen und seinen Fehltritt so zu sühnen.

In der *Schule* ist das Prinzip der persönlichen Bindung und das der verantwortungsvollen Arbeit von gleicher Bedeutung. Wo das echte Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling herrscht, wo der Schüler durch die Öde oder Überspannung des Unterrichts nicht auf Abwege gestoßen wird, taucht die Frage disziplinarischer Strafe nicht einmal auf. So erscheint der Gedanke des Arbeitsunterrichts in einem ganz neuen Licht. Er ist nicht nur die Methode gesteigerter Aktivität und Spontaneität sowie die Schule der Gemeinschaft, sondern auch negativ „erziehender Unterricht“, insofern er der Anwendung von Strafen vorbeugt. Jeder Anstaltsleiter macht nach kurzer Zeit die Erfahrung, daß die Tüchtigkeit seiner Mitarbeiter als Erzieher und Lehrer

[25] Vgl. William Stern, Psychologie der frühen Kindheit, 1927, S. 494 ff.

im umgekehrten Verhältnis zu den im Klassenbuch vermerkten Tadeln und Arreststrafen steht. Von diesem Gesichtspunkte aus erscheint die Bestrafung einer ganzen Klasse (Tadel bzw. Gesamtarrest) als völlig verfehlte Maßnahme. Dadurch schafft man weder ein Vertrauensverhältnis noch erzieht man zur verantwortungsvollen Arbeit.

Dagegen kann der Ausschluß aus der Schule bzw. ein Schulwechsel sowohl dem Schutze der Kameraden als auch dem Übeltäter dienen, der in einer neuen Umgebung ein neues Leben beginnt.

Für die Schule ist die Frage der körperlichen Züchtigung ein schweres Problem. Es wird dadurch noch verwickelter gestaltet, daß sowohl die Elternschaft als auch die Schülerschaft unendlich mannigfaltig ist. Wird ein Kind in der Häuslichkeit geschlagen, so wird der Schule der Verzicht auf körperliche Züchtigung um so schwerer gemacht. Die von einem viel einheitlicheren Geiste getragene Fürsorgeerziehung wird die Körperstrafe wohl entbehren können, selbst den Schwererziehbaren gegenüber. Leichtere Psychopathen belasse man ohne weiteres in der Schule, scheide jedoch im Interesse der Gesamtheit die Psychopathen mit intellektuellen oder sittlichen Schwächen aus. Unerziehbare Geisteskranke gehören in die Irrenanstalt, also auch nicht ins Jugendgefängnis.

Ich würde die grundsätzliche Regelung der körperlichen Strafbefugnis in der Schule durch ein landesgesetzliches Züchtigungsverbot für verfehlt halten. Es ist ja ohnehin selbstverständlich, daß der Berufserzieher nur in den allerseltensten Fällen zu dem Mittel der körperlichen Züchtigung greifen wird. Aber auch hier ist scharf zu unterscheiden zwischen Strafmöglichkeit als Sicherung einerseits und Strafanwendung andererseits. Die erstere, die „Strafinstitution", muß gewalttätigen Zöglingen gegenüber bestehen bleiben, die letztere, der „Strafakt", wird desto mehr zurücktreten, je mehr das Tier im Menschen überwunden wird. Es gilt also von der Körperstrafe im besonderen, was oben von der Strafe als Rechtsschutz gesagt wurde.

Im *öffentlichen Leben* kommt Strafe als Erziehungsmittel besonders für die Jugendlichen, viel weniger für die Erwachsenen in Betracht. Unser Rechtsgefühl gegenüber der Jugend hat sich immer mehr verschoben, so daß wir statt des starren Rechtes unsere menschliche Pflicht und die Verpflichtung des Staates zu Worte kommen lassen[26].

---

[26] Welcher Umschwung ganz allgemein in der Rechtspflege eingetreten ist, wird klar, wenn man die älteren Strafbestimmungen vergleicht mit dem amtlichen „Entwurf eines allgemeinen Deutschen Strafgesetzbuches", Erster Teil §§ 35 ff., 42 ff.; zweiter Teil S. 4: „Neben die Strafen tritt nach dem Entwurf ein System von Maßregeln der Besserung und Sicherung."

Eine erste Auflockerung war schon durch die Lehren der Freirechtsschulen erfolgt, wo man dem Gewissen des Richters und dem Rechtsgefühl der „führenden Kulturschicht", weiterhin der Persönlichkeit des Täters entgegenkam. Die Aufgaben individueller Behandlung und wohlwollender Führung werden auch von der neueren Wohlfahrtspflege eingesehen. Herman Nohl, Karl Wilker, Curt Bondy, Walter Herrmann haben aus dem Gefühl der Verbundenheit und der Verantwortung für die Menschheit viel dazu beigetragen, den alten Begriff der Strafe mit dem neuen Sinn der Erziehung zu erfüllen. Persönliche Bindungen (Jugendbewegung, „Arbeiterwohlfahrt") und verantwortungsvolle Arbeit (Heilsarmee) sind die besten Vorbeugungsmittel und nach dem Vergehen die einzig möglichen „Straf"-Maßnahmen, unglückliche Menschen der Gemeinschaft zu erhalten bezw. durch Selbsthilfe wieder zu gewinnen. Damit wird der Wohlfahrtspflege, den Fürsorgeerziehungsanstalten und den Jugendgefängnissen ein ganz anderes Gepräge verliehen. Der Gedanke der Jugendgerichtshilfe bedeutet nicht nur Hilfe für das Gericht, sondern wird zu einer Hilfe für alle Beteiligten, die Geschädigten, die Zeugen (William Sterns Bemühungen!) und die Angeklagten (Erhebung der Anklage, Untersuchungshaft, Strafvollzug bzw. Strafaufschub, Verkehr und Beschäftigung nach der Entlassung). Auch die Neugestaltung des Strafrechts und des Gefängniswesens für die Erwachsenen wird die Prinzipien der persönlichen Bindung und der verantwortlichen Arbeit für die Idee des Strafvollzugs in Stufen („Progressividee") fruchtbar machen müssen[27]. Die alten Gedanken der Vergeltung und Abschreckung, die rächende Zufügung eines Übels lassen sich aber grundsätzlich mit dem Prinzip der Strafe als Erziehungsmittel nicht vereinigen.

Curt Bondy[28] versucht, das Wesen der Fürsorgeerziehung und der Gefängnishaft gegeneinander abzugrenzen. Wenn er mit Beziehung auf R. v. Hippel, Deutsches Strafrecht I (1925), glaubt, daß es sich „bei der Freiheitsentziehung der Gefängnisstrafe um ein bezwecktes Übel, bei der Überweisung in die Fürsorgeerziehungsanstalt aber nur um ein unvermeidliches Übel handelt", so übersieht er, daß die Wesensauffassung der Strafe mit der bezweckten Zufügung eines Übels (Leides) grundsätzlich nicht vereinbar ist. Der Unterschied liegt vielmehr darin: wir haben hervorgehoben, daß es der Sinn der Strafe ist, einer-

[27] Vgl. Herman Nohl, Der Sinn der Strafe, und Max Grünhut, Fortschritte und Hemmungen in der Gefängnisreform. Daselbst reiche Literaturangaben! Die Erziehung I (1926); II (1927).

[28] Curt Bondy, Pädagogische Probleme im Jugend-Strafvollzug, Hamburgische Schriften zur gesamten Strafrechtswissenschaft, herausgegeben von Prof. Dr. M. Liepmann, 1925, S. 13f.

seits die Gesamtheit zu schützen und andererseits den sittlich Gefährdeten zu erziehen. Dem ersteren Gesichtspunkt dient mehr die Gefängnishaft, dem zweiten mehr die Fürsorgeerziehung (besonders die der Asyle, der Landerziehungsheime usw.); das Jugendgefängnis nimmt zwischen beiden Polen eine mittlere Stellung ein. Wenn sich mit dieser Scheidung noch Unterschiede des Alters verbinden, so hängt das so zusammen, daß der Grundsatz der Erziehung viel mehr für die Jugend als für den älteren Menschen in Betracht kommt.

Daraus folgt, daß schwerkriminelle Jugendliche ins Gefängnis, nicht in die Fürsorgeerziehungsanstalt gehören, daß im Gefängnis der Gedanke des progressiven Strafvollzugs niemals die Rücksicht auf den Schutz der Gesellschaft zurückdrängen darf. Den Sinn des Progressivsystems sehe ich darin, daß es neben dem Vorleben des Verbrechers und der Art seines Vergehens im einzelnen Fall die Einsicht ermöglicht, inwiefern auch der ältere Missetäter — nicht etwa der zielbewußte Berufsverbrecher — noch zu erziehen ist und zugleich die Mittel dazu bietet. Die Erfahrungen, die R. Heindl in Neukaledonien gesammelt hat, sind wohl angetan, den Gefühlsüberschwang vertrauensseliger Optimisten abzukühlen, wenn auch vor einer voreiligen Verallgemeinerung seiner Ansichten zu warnen ist[29]. Man wird in Anlehnung an R. Heindl sagen müssen, daß in den Fällen einer langfristigen Strafe der pädagogische Gesichtspunkt mehr und mehr zurücktreten kann, daß die Erstdeliquenten möglichst kurz, die Gewohnheitsverbrecher möglichst lebenslänglich einzusperren sind. Das vom deutschen Gesetzentwurf vorgesehene Höchstmaß einer Sicherungsverwahrung von 3 Jahren nach Verbüßung der fixierten Strafe ist demnach eine unzureichende Maßnahme. Die Einzelhaft ist dann über den Verbrecher zu verhängen, wenn er zu ruhiger Besinnung gebracht werden soll oder wenn er gemeingefährlich (gewalttätig usw.) ist, so daß die Mitgefangenen vor ihm zu bewahren sind. Daraus folgt auch, daß die Fürsorgeerziehungsanstalten kaum zu diesem Mittel greifen müssen, da sie ja, wie schon der Name sagt, in erster Linie der Erziehung dienen. Vgl. dazu die Ausführungen über die sittlich gefährdete Jugend (S. 209 ff.).

Die persönliche Behandlung der Übeltäter fordert für die Zukunft

[29] Robert Heindl, Strafrechtstheorie und Praxis, Jahrbuch der Charakterologie, herausgegeben von Emil Utitz, 1. Band 1924, S. 89 ff. Außerdem besonders die Darlegungen über die (lebenslängliche) Sicherungshaft von Gewohnheitsverbrechern (Berufsverbrechern), 2. und 3. Band (1926), S. 451 ff. Vgl. dazu W. Gentz, Ein Jahr progressiver Strafvollzug in Preußen, Ztschr. f. d. ges. Strafrechtswissenschaft. Band 47 (1926), S. 375 ff.; Grohmann, Was darf man für die sittliche und soziale Hebung des Verbrecherischen vom Strafvollzug erwarten und was nicht? Ebenda Bd. 47 (1927), S. 612 ff.

einen Ausbau der Fürsorgeerziehungsanstalten und Gefängnisse (Isolierung in der Nacht wegen der sexuellen Gefahren) sowie eine Vermehrung und Verbesserung des Heil- und Pflegeanstaltwesens (Geisteskranke, Trinker usw.). Es muß die Möglichkeit bestehen, die Erziehbaren auf Grund ihrer Erbanlagen und ihrer leibseelischen Eigenschaften sorgfältig auszulesen und unter dem Gesichtspunkt der Erziehbarkeit, wenn schon keine individuelle Behandlung möglich ist, so doch differentiell zu Gruppen zusammenzufassen. Die verfehlten Experimente der Strafkolonien zeigen überaus klar, daß der Gelegenheitsverbrecher in der Masse zum Gewohnheitsverbrecher erzogen wird. Die leitenden Beamten, die schwere Entscheidungen im Rahmen des Stufensystems zu treffen haben, dürfen nicht in die Rolle des Schreibers herabgedrückt werden, sondern müssen selbst in persönlicher Fühlung mit den Gefangenen stehen. Die pädagogische Betrachtungsweise der Strafe verschiebt somit im künftigen Strafverfahren gegen Unmündige und Unreife das Hauptgewicht von dem Richter auf den Strafvollzieher, dem als Pädagogen (bzw. Heilpädagogen) eine überragende Bedeutung zukommt. Seine Ausbildung zum wirklichen Sozialbeamten, im besonderen auch die Auslese und Schulung geeigneter Frauen ist eine der dringendsten Forderungen der Gegenwart, namentlich für die Erziehung der strafunterworfenen Jugend. Die Gefängnisstrafe wandelt sich dann zur Gefängniserziehung („Gefängnispädagogik“) des Erziehbaren; die Aberkennung der bürgerlichen Ehrenrechte wird zur Anerkennung seines wachsenden Selbstverantwortungsgefühls.

Es hat sich also der Sinn der Strafe mehr und mehr verschoben: die „Strafe“, als *Erziehungsmittel,* hebt sich selbst auf. Unsere Darlegungen über den Sinn der Strafe münden folgerichtig in die obigen Betrachtungen über das Wesen des Rechts: beide, Recht und Strafe, überwinden sich selbst als rationale Regelungen in der lebendigen Gemeinschaftskraft der Macht und Liebe. Und wie es besser ist vorzubeugen, statt nach dem Fall zu strafen, so wäre die Hinleitung der Gesellschaft zur Gemeinschaft die zweckmäßigste Maßnahme zur *Sicherung* der Menschheit.

Die Lüge

Ich behandle dieses viel erörterte Problem [30] unter den von uns vertretenen *kulturphilosophischen* (soziologischen) und *sittlichen* Anschauungen.

---

[30] Vgl. Franz. Baumgarten, Die Lüge bei Kindern und Jugendlichen, Beiheft Nr. 15 zur Zeitschr. f. angewandte Psychologie, herausgegeben von Stern und Lip-

Man kann folgende Arten der „Lüge“ unterscheiden, wobei zu beachten ist, daß sie wohl theoretisch zu scheiden sind, in der Wirklichkeit des Lebens aber ineinander übergehen und sich mannigfach durchschneiden.

1. Die Lüge ist zu unterscheiden vom *Mißverstehen* aller Art. Das Kind in seiner Frühzeit versteht die Ausdrucksweise der Erwachsenen nur ungenau und reagiert daher in der Weise, wie es die Worte der Eltern, Geschwister usw. gedeutet hat. Umgekehrt verstehen die Erwachsenen auch das Kind nur unzulänglich. So bedeutet beispielsweise die Antwort des Kindes: „Nein!“ zuweilen nicht eine Leugnung einer Tatsache, sondern ist eine Abwehr mit dem Sinne: Laß mich in Ruhe! Ähnlich mag der Sachverhalt sein, wenn sich das Kind um das erste Lebensjahr herum in einer unbequemen Lage befindet, befreit werden möchte und sich zu diesem Zweck derselben allgemeinen Verlautbarung bedient, die die dringende Erledigung einer gewissen Angelegenheit einleitet. Das Kleinkind ist noch nicht in die Gesellschaft hineingewachsen. Man könnte dies Verhalten daher *vorgesellschaftlich* nennen.

In das Gebiet der Lüge fällt aber bereits folgender Vorfall: ein kleines Kind, nahezu im zweiten Lebensjahr, hat sich die Höschen beschmutzt; es fängt an, die Mutter sehr eifrig auf alle Gegenstände im Zimmer aufmerksam zu machen. Durch diesen, nicht klar bewußten Ablenkungsangriff sucht es, sich der unangenehmen Sachlage und ihrer Folgen, wenn auch nur vorübergehend, zu entziehen.

2. Auch die *Phantasiegespinste* des weltverbundenen Kindes sind keine Lüge. Das fabulierende Kind verwechselt Vergangenheit, Gegenwart und die Pläne der Zukunft. Wirklichkeit und Unwirklichkeit schieben sich durcheinander; die Aussagen haben nichts mit der Realität des kulturellen Lebens zu tun. Sie sind *irreal*.

Die Phantastereien bergen eine gewisse Gefahr in sich, wenn sie zur Gewohnheit werden und zwar aus reiner Freude am Fabulieren. Wenn das phantasierende Kind einen Unschuldigen leichthin anklagt, so sind zweierlei Möglichkeiten zu unterscheiden: es sucht nur eine Ursache für ein unerklärtes Ereignis, oder es ist selbst der Täter und versucht, die Schuld von sich abzuwälzen. Im letzteren Falle liegt sicher eine Lüge vor[31]. Ebenso liegt eine Lüge vor, wenn Gisela,

mann, Leipzig 1917; Ch. Bühler und Joh. Haas, Gibt es Fälle, in denen man lügen muß? Wiener Arbeiten zur pädagog. Psychologie, Heft 1, Wien-Leipzig-New York 1924; W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit, Leipzig 1927, Kap. XXXI.

[31] Vgl. die von W. Stern (a. a. O. S. 499, Anm.) und von E. u. G. Scupin, Bubis erste Kindheit, Leipzig 1907 (I, S. 156: die Spinne hat den Schlüssel gefressen) erwähnten Fälle. Auch die von M. Döring mitgeteilten affektiven Umbildungen sind z. T. harm-

gerade 8 Jahre alt, einer Nachbarin märchenhafte Geschichten berichtet und, zur Verantwortung gezogen, entgegnet: „Ich mußte sie doch unterhalten.“ Sie fügte auch gleich, im Tone der Mutter, hinzu: „Aber dazu braucht man doch nicht zu schwindeln!“ Auch das Renommieren mit nicht vorhandenen Schwächen (z. B. Hermann Hesses Demian) ist eine Lüge; die Phantasie dient in beiden Fällen dazu, sich zur Geltung zu bringen, also sich Vorteile zu verschaffen (s. u.).

3. *Erinnerungstäuschungen* sind keine Lügen. Wer mit bestem Wissen und Gewissen eine falsche Darstellung gibt, unterliegt einem Irrtum. Der Betreffende will gar keinen Vorteil für sich erlangen, sondern seine psychophysischen Funktionen, Gedächtnis oder auch die Wahrnehmung, haben ihn im Stich gelassen. Solange derartige Aussagen nicht für oder gegen jemand gerichtet sind (s. u.), stehen sie als rein theoretische Meinungen außerhalb der Gesellschaft, sind also ***asozial.***

4. Wir haben diejenige Handlungsweise, die *für* die Mitmenschen geleistet wird, sittlich genannt, aber unsittlich, wenn sie *gegen* den andern gerichtet ist (S. 67). Einen ähnlichen Standpunkt vertreten Charl. Bühler und Joh. Haas in ihrer wertvollen Arbeit (s. die Anm. der vorhergehenden Seite). Es ist also allein das Motiv des Sprechens (bzw. Handelns: Lügen und Betrügen) entscheidend. Demgemäß sind *Unwahrheiten,* die dem Wohle anderer dienen, oft als *sittlich* anzusprechen. Sie sind gesellschaftliche Verhaltungsweisen[32]. Man sollte in diesem Falle nicht von „Lügen“ reden, eher schon von „Notlügen“. Wenn jemand nur aus Liebe oder Hilfsbereitschaft (Altruismus) zu Verwandten, Freunden oder Fremden die Wahrheit nicht sagt oder

---

loser Natur (z. T. auch Erinnerungstäuschungen), z. T. grobe Lügen; Pädagogisch-psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins, XIII. Bd., 1924. S. 215 ff.

[32] Vgl., was Georg Simmel im V. Abschnitt seiner Soziologie über das *Geheimnis* als „soziologische Technik“ sagt, über „jenes tendenziöse Verstecken und Maskieren“, „jene sozusagen aggressive Defensive“, die eine „der größten Errungenschaften der Menschheit“ ist gegenüber dem kindischen Zustand, in dem jede Vorstellung sofort ausgesprochen wird. Wir stellen „niemals unmittelbar und getreu dar, was nun wirklich in diesem Zeitabschnitt in uns vorgeht, sondern eine teleologisch gelenkte, aussparende und wieder zusammensetzende Umformung der inneren Wirklichkeit. Mit einem Instinkt, der das Gegenteil automatisch ausschließt, zeigen wir niemandem den rein kausal wirklichen, vom Standpunkt der Logik, der Sachlichkeit, des Sinnes aus ganz inkohärenten und unvernünftigen Verlauf unserer Seelenvorgänge, sondern immer nur einen durch Selektion und Anordnung stilisierten Ausschnitt aus diesen; und es ist überhaupt kein andrer Verkehr und keine andre Gesellschaft denkbar, als die auf diesem teleologisch bestimmten Nichtwissen des einen um den andern beruht.“

entstellt, so leitet ihn die Sorge *für* andere, keine Gegensätzlichkeit, auch nicht eigener Vorteil.

Ebenso ist es keine Lüge, wenn jemand aus Schamgefühl instinktiv der Wahrheit ausweicht (vgl. oben S. 165f.). Er handelt aus Notwehr und zwar nicht nur für sich, auch aus Rücksicht auf das (vielleicht gar nicht vorhandene) Schamgefühl des anderen, ja aus Sorge für den Bestand der Grundlagen aller Sittlichkeit.

5. Unter *„Lügen"* verstehe ich immer ein *unsittliches* Verhalten innerhalb der *Gesellschaft*. Es ist unsittlich, insofern es der Beschaffung eines eigenen Vorteils, der Abwehr eines Nachteils[33] oder auch der Schädigung (Übervorteilung) eines anderen dient. Diese Art der Lüge untergräbt Recht, Sitte und Sittlichkeit. Der Lügner richtet sich also *gegen* die Gesellschaft, sei es gegen eine überpersönliche Gruppe (der Steuerdefraudant, der „blinde Passagier"), sei es gegen eine einzelne Person. Er ist gewaltsam, egozentrisch und zerstört die gesellschaftliche Wechselwirkung. Hierhin gehören die „konventionellen" Lügen der Gesellschaft, die sogenannten „Verlegenheitslügen", insofern sie dem Lügner Unbequemlichkeiten oder Unlust ersparen, — nicht aber die Aussagen aus Taktgefühl, um die Gefühle eines andern zu schonen.

Man wird hier folgende Unterscheidungen machen müssen. Nehmen wir z. B. den Arzt! Er *handelt vielleicht sittlich,* wenn er dem Kranken *wissentlich* eine objektive oder nur subjektiv falsche Erklärung abgibt und zwar insofern er dem Kranken nur eine Erleichterung verschaffen oder ihm vielleicht durch Suggestion helfen will, in jedem Falle aber *für* ihn wirkt. Er handelt unsittlich, falls er ihn durch offene Darlegung des Krankheitsbefundes schädigt. Das ist der Arzt als *handelnder* Mensch innerhalb der *Gesellschaft.*

Ganz anders liegt die *außergesellschaftliche* Frage nach dem Verhalten des Arztes als des rein theoretischen oder praktischen Menschen. Insofern er unwissend oder ungeschickt ist, versagen seine psychophysischen Funktionen theoretischer bzw. praktischer Art; hat er nicht die rechte Sehnsucht des nach Wahrheit suchenden Arztes, so ist er kein Theoretiker; es versagen die geistigen Akte der Theorie. Das sind also alles theoretische bzw. praktische Fragen, die außerhalb der Gesellschaft liegen, mithin amoralisch sind, solange der Arzt als bloßer Theoretiker und Praktiker betrachtet wird und sein Wissen und Können noch nicht zum Handeln in der Gesellschaft geworden

[33] Wer sich einer Strafe durch Lügen entzieht, handelt der Gesellschaft zuwider; denn die Strafe soll dem Wohle der Gesellschaft dienen, direkt durch Inhaftierung des Schuldigen oder indirekt durch seine Erziehung.

ist. Denn ob die Feststellung des Arztes den Tatsachen entspricht, eine Operation so oder so ausgeführt wird, ist zunächst eine reine Frage der Wissenschaft, die erst sekundär, in ihrer Anwendung für die Gesellschaft von Bedeutung ist, mithin dann erst als sittlich bzw. unsittlich bezeichnet werden kann. Vgl. S. 65f.

Daraus folgen erstens die Mißverständnisse, die aus dem Gebrauch des Wortes „Lüge" geflossen sind. „Lüge" kann ja als bloßes „Sagen" ein theoretisches Verhalten sein und dann „Unwahrheit" (= Irrtum) bedeuten. Dann darf es nicht vom Standpunkt des *gesellschaftlichen Handelns* mit dem Index des Sittlichen bzw. Unsittlichen belastet werden. Wird „Lüge" aber unter dem Gesichtspunkt der Sittlichkeit betrachtet, so muß es als *Handeln* innerhalb der *Gesellschaft,* also im Sinne von „Betrügen" genommen werden.

Zweitens ist es nicht *das* Charakteristikum der Lüge (= des Betrügens), daß sie *wissentlich* erfolgt ist[34], sondern ob sie aus Eigennutz, also *nicht für* den Mitmenschen gemeint oder gar *gegen* ihn gerichtet ist: die Motivation der Handlung ist also das Entscheidende. Mithin können wir die Lüge bestimmen als die mehr oder weniger bewußt durchgeführte Absicht, die Gesellschaft durch Wort oder Tat zu schädigen.

Der *Grad der Bewußtheit,* der Klarheitsgrad des Handelns, allgemein gesprochen: die Höhe der geistigen Reife ist dagegen ein Maßstab für den *Grad der Unsittlichkeit* der Handlung. Auch die Umstände (der „Anlaß", die „Ursache" im Gegensatz zum Motiv als Grund) sind zu berücksichtigen, z. B. ungerechtfertigte Maßnahmen der Behörde, Ungeschicklichkeit oder auch Überstrenge eines Vorgesetzten können die Lüge herausfordern. Dies Mißverhältnis kann so weit gehen, daß der Schuldige aus Notwehr zur Lüge getrieben wird (Notlüge). Von dem hilflosen *Ausweichen* der *geängstigten* Menschen (Angstlüge) bis zur *bewußten Verleumdung* eines Unschuldigen gibt es recht verschiedene Grade unsittlichen Handelns.

Wie stellt sich der Erzieher zu den verschiedenen Formen der Lüge bzw. Nichtlüge?

1. Das *Mißverstehen* fällt mit der körperlichen und seelischen Entwicklung von selbst fort. Das Kind wächst in die Gesellschaft hinein.

2. Die *Phantasiegespinste* weichen dem Wirklichkeitssinn des Kindes, das aus dem Spielalter in das der Arbeit allmählich hinübergleitet. Ist die Lust am Fabulieren sehr stark entwickelt, oder kehrt der Jugend-

[34] Nach W. Stern (a. a. O. S. 495) ist das „Bewußtsein der Falschheit" ein Kennzeichen der Lüge. In unserem Beispiel ist sich der Arzt bewußt, daß er dem Kranken Falsches sagt.

liche nur allzu gern in das Land seiner Kinderträume zurück, so hole man das Kind aus den luftigen Höhen der Phantasie herab in die irdische Schwere der Wirklichkeit, indem man es auf die Gefahren der Einbildungskraft oder Weltflucht immer wieder aufmerksam macht — ohne jedoch die köstliche Gabe produktiven Schaffens zu beeinträchtigen.

3. *Erinnerungstäuschungen* werden mit dem Alter, besonders aber unter dem Einfluß guter formaler Schulung immer seltener. Man fange beizeiten an, das Kind zum ruhigen Beobachten, zur objektiven Wiedergabe äußerer Geschehnisse und innerer Erlebnisse zu erziehen (Fr. W. Förster: Erinnerungspädagogik). Denn fürwahr, der schrecklichste der Schrecken, das ist der Mensch in seinem Wahn.

4. Man treibe das Kind, den Jugendlichen und den Erwachsenen nicht dazu, die *Unwahrheit* zu sagen, *Notlügen* zu gebrauchen. Wer taktlos forscht und zu Stellungnahmen drängt, wo vornehme Zurückhaltung geboten ist, wer gegen die Gefühle innerster Verbundenheit (Humanität) der Menschen verstößt, macht sich selbst schuldig und handelt nicht als Führer und Mensch der Liebe. Wenn man hier schon von einem unsittlichen Verhalten reden will, so trifft der moralische Tadel nicht den, der die Unwahrheit sagt, sondern den, der sie herausgefordert hat.

5. Was schließlich die echten *Lügen* unsittlichen Handelns anbelangt, so kann man im allgemeinen sagen, das gesunde Kind ist nicht verlogen. Ich sehe daher hier von den anormalen Fällen pathologischer Anlage ab (vgl. dazu oben S. 206 ff.).

Wenn so viele Kinder lügen, ist es zum guten Teil der Einfluß der Erwachsenen. Ihr Beispiel ist verheerend für die Sittlichkeit des Kindes, das das Vorbild der Eltern in seinen „Lebensplan" hineinbezieht. Ch. Bühler und Joh. Haas heben mit Recht hervor, wie stark die Lügen und Unredlichkeiten der Erwachsenen die Kinder beeinflussen. Die Erziehung der Jugend muß daher mit der Erziehung der Älteren beginnen: keine „konventionellen" Gesellschaftslügen, kein Scherz über einen gelungenen Betrug, keine Storchmärchen, kein Versprechen, das man nicht halten kann, vor allem keine Erziehung zum Lügen (Angabe eines falschen Alters in der Eisenbahn), möglichst auch keine Beschuldigung: du lügst ja!

Sodann wende man sich positiv immer an das Gewissen des Kindes, wie bereits erwähnt ist, um die Stimme des Herzens wach zu halten und zu klären. Man ermögliche dem Kinde oder dem Jugendlichen, sobald sie im Begriff sind, sich an der Unwahrheit festzubeißen, den Rückzug zur Wahrheit; man sorge, daß sie mit Lügen schlechte Geschäfte machen, dagegen gute Erfahrungen mit dem offenen Bekennt-

nis der Schuld — doch liegt auch hier wiederum die Gefahr vor, daß die Offenheit zu einer sich lohnenden Technik wird.

Man erziehe vor allem zur Freude an der Wahrhaftigkeit, zum Mut der eigenen Überzeugung trotz der damit so häufig verbundenen Unlust. Man übe die Kunst, Wahrheiten zu sagen, ohne zu verletzen, und so die Sitte und Sittlichkeit in Einklang zu bringen.

Schließlich beseitige man alle Vorbedingungen, die zum Lügen und Betrügen veranlassen können. Man treibe das verängstigte Kind nicht zur Notwehr. Wer durch zu hohe Forderungen oder durch übergroße Strenge die Sittlichkeit des Ungefestigten auf eine zu harte Probe stellt, handelt selbst unsittlich, wie auch der naive Gutgläubige, der betrogen sein will. Man beseitige also möglichst alle Gelegenheiten, die den Menschen zum Lügner machen müssen; Gier (Naschsucht) und Eitelkeit, die dem unehrlichen Handeln den Weg bereiten, kommen gar nicht auf, wenn man berechtigten Forderungen (Kleidung, Verlangen nach Süßigkeiten) in angemessenen Grenzen entgegenkommt. So gilt auch hier, was für die Überwindung der Strafe als wesentlichster Gesichtspunkt festgestellt wurde: lieber vorbeugen als wieder gutmachen — die erste Aufgabe des zielbewußten und gütigen Erziehers.

B. Typische Stufen der geistigen Entwicklung

Alle Erziehung ist Hilfeleistung und zwar aus dem seelischen Erleben des Zöglings heraus. Wir dürfen aber nicht behaupten, daß wir einen tieferen Einblick in die Welt des Kindes, in seine Erlebniswirklichkeit bereits erlangt haben. Wir wissen nicht, welcher Ausschnitt aus dem Wirkungszusammenhang des Natur- und Kulturlebens in die Seele des Kindes fällt; wir wissen nicht, wie diese Auslese vom Kinde aufgefaßt, erlebt, erkannt oder verstanden wird. Welches sind seine Beziehungen zu den Dingen, welches ist sein Verhältnis zu Pflanzen und Tieren, welches die Wechselwirkungen mit den Menschen? Wie wir uns nie einfühlen können in das Triebleben der Tiere oder gar der Pflanzen, so wird uns das eigenartige Seelenleben des emporblühenden Menschen, sein erstes Ringen mit der Welt des Geistes in seinen letzten Tiefen auf immer verschlossen bleiben.

Außerdem versperrt uns unsere wissenschaftliche Terminologie immer wieder den Zutritt zu diesen geheimnisvollen Vorhallen menschlichen Erwachens. Wir sind zu leicht geneigt, das für den Erwachsenen geprägte Begriffsarsenal auch auf das Kind anzuwenden. Statt dessen müßten wir eine gleitende Terminologie schaffen, die dem stetigen Entwicklungsgang des Menschen parallel liefe!

Trotz dieser offenbaren Schwierigkeiten müssen wir dennoch versuchen, typische Situationen persönlicher Wechselwirkung aus dem Leben des Kindes und des Jugendlichen herauszugreifen, die dem Erzieher wenigstens eine Grundlage für seine Hilfeleistung zu bieten vermögen. Jeder aber, der mit Kindern wirklich zusammen gelebt hat, muß erkennen, daß ihn jeder Tag, jede Stunde vor neue Tatsachen stellt, die in ihrer Besonderheit niemals im Leben desselben oder eines anderen Menschen wiederkehren. Es gilt, sie auf die allgemeinste Form zu bringen — ein im Grunde höchst unbefriedigendes Unternehmen!

Wohl ist die Jugendkunde der letzten Jahrzehnte eifrigst bemüht, das Dunkel aufzuhellen, das das Erleben der kindlichen Psyche umhüllt. Wir dürfen aber nicht übersehen, daß die Entwicklung der menschlichen Seele, die Entfaltung der geistigen Akte wie der psychophysischen Funktionen ganz verschieden ist nach Rasse und Stand, nach den verschiedenen Lebensbedingungen und Zeitaltern, ja von Individuum zu Individuum. Wir fragen zunächst nach der Entwicklung und zwar insonderheit der geistigen Entwicklung des deutschen Menschen und weisen vorher auf einige Probleme hin, die sich mit steigender Einsicht immer mehr zu differenzieren und klarer hervorzutreten beginnen.

Stellen wir die Frage, wie sich die seelische Entfaltung des hilflosen *Säuglings* zum sinnvoll wirkenden Kulturmenschen vollzieht, so bergen gerade die Zeit nach der Geburt und die folgenden Monate die größten Rätsel in sich. Wie lösen sich die wesentlich physischen Funktionen motorischer und sensorischer Art, die psychischen Funktionen — Wahrnehmen, Vorstellen, Denken und funktionelle Gefühle (Affekte) —, die verschiedenen Arten der psychischen Energie (Triebe und Wertungen: „Wille“) aus dem komplexen Erleben des erwachenden Bewußtseins? Welches ist der Grad der Bewußtseinsklarheit in den einzelnen Phasen der frühesten Stadien (Phantasieleben und Wirklichkeitssinn), wie sind die Affekte und das Triebleben beschaffen? Wie vollzieht sich das Erleben des „Körper-Ichs“, die Beziehungen zur Umwelt (Auffassung von Ganzheitseigenschaften bzw. Teilqualitäten), die Wechselwirkungen mit der „Gesellschaft“, d. h. der Mutter? Welches ist die Art und der Sinn der Funktionen: Schlafen, Saugen, Schreien, Lachen, sinnliche Wahrnehmungen, motorisches Verhalten des Greifens, der Fortbewegung usw.?[35]

---

[35] Vgl. dazu besonders S. Bernfeld, Psychologie des Säuglings, Wien 1925; W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit, Leipzig 1927; K. Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes, Jena 1924; K. Koffka, Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, Osterwieck 1921.

Welches ist sodann die Welt des *Kindes?* Wie kommt das Kind zur Eroberung der Außenwelt, wie löst sich die Kohärenz von Innen- und Außenwelt, und wie erfolgt die Differenzierung der Subjekt-Objekterlebnisse? Wie verschiebt sich das Interesse an der umgebenden Natur zur Auffassung des kulturellen Lebens, wie geht das punktuelle Dasein in das Erleben einer einheitlich-geschichtlichen Außenwelt über, die unwillkürliche Subjektivität des Phantasielebens in die willkürliche Auseinandersetzung und in die objektive Beschäftigung mit der Wirklichkeit? Wie ersteht neben dem Triebleben die besondere Welt der Werte, und wie erfolgt die Umstellung von biologischer Zweckerfüllung zu kulturhafter Zielsetzung? Inwiefern und auf welche Weise bahnt sich in dieser Zeit schon der Übergang persönlich gebundenen und subjektiv gefärbten Sinnverhaltens zu den Anfängen einer sachlich-objektiven Geisteshaltung an? Welches ist das Verhältnis von egoistisch gefärbter Selbstentfaltung und den ersten Versuchen einer Fremdgestaltung? Wann tauchen die einzelnen sozialen Akte auf, echte Macht, echte Liebe, Verständnis für objektives Recht und für Konvention, insofern sie nicht nur kollektiv von der Gruppe ausgehen („Rudelfreundschaft“), sondern vom einzelnen, und nicht nur persönlich einem anderen Individuum gelten, vielmehr der Gesellschaft an sich (Wir-, Gruppenbewußtsein)? Wie setzt sich außerdem die Sonderung der psychophysischen Funktionen fort aus einer gefühlsverflochtenen Einheit zur Spaltung in die einzelnen Komponenten? Wie verhalten sich die Funktionen zu den Geistesakten („Intelligenz“ und Sittlichkeit!)? Wie greifen die seelische Gesamtentwicklung und die der Sprache ineinander? Daneben sind die Parallelen und Abweichungen zwischen ontogenetischer und phylogenetischer Entwicklung wohl zu untersuchen, ebenso das Verhältnis der menschlichen Entwicklung zu derjenigen anderer Lebewesen.[36]

Die Jahre der *seelischen Pubertät,* des Reifens, der Menschwerdung sind eine Periode der Spannungen höchst gegensätzlichen Verlaufs bei verschiedenen und selbst bei demselben Individuum. Im Ich-Du-Erlebnis kommt der Jugendliche zum Bewußtsein des eigenen und des fremden Lebens. Neben der Selbstanalyse und Selbstentzweiung steht eine gesuchte Geschlossenheit und Verschlossenheit des Wesens,

---

[36] Für diese und die folgende Zeit weise ich besonders hin auf Ch. Bühler, Das Seelenleben des Jugendlichen, Jena 1927; Ed. Spranger, Psychologie des Jugendalters, Leipzig 1927; W. Hoffmann, Die Reifezeit, Leipzig 1926; O. Tumlirz, Die Reifejahre I, Leipzig 1924; E. R. Jaensch, Über den Aufbau der Wahrnehmungswelt und ihre Struktur im Jugendalter, Leipzig 1927; Hans Schlemmer, Die Seele des jungen Menschen im Entwicklungsalter, Stuttgart-Heilbronn 1926; Ernst Goldbeck, Die Welt des Knaben, Berlin 1927; Erich Stern, Jugendpsychologie, Breslau 1923,

neben der Sezession des Einsamkeitsverlangens die Ergänzungsbedürftigkeit der Gemeinschaftssehnsucht, neben der Negation trotziger Kampfesstimmung die Bejahung idealisierter Menschen, neben dem Ruhebedürfnis verträumter und hindämmernder Passivität ein jäher Stimmungswechsel des überregen Gefühlslebens und suchende Aktivität, neben der Pose vermeintlicher Selbstherrlichkeit tiefste Niedergeschlagenheit, Ratlosigkeit und Selbsterniedrigung, neben dem Ringen mit der realen Wirklichkeit (Zeiteinteilung!) ein verstiegener Idealismus in der Auseinandersetzung des persönlichen Ethos mit der herrschenden Moral und den Forderungen der sittlichen Idee! Dabei zeigt die geistige, psychophysische und körperliche Entwicklung des Mädchens (Schwärmen!) und des sich zwischen Sinnlichkeit und Geistigkeit hindurchringenden Jünglings weitgehende Abweichungen.[37] Der Sinn des Ganzen ist darauf gestellt, in der fortschreitenden Differenzierung und Erweiterung der Wertsehnsucht sich zum Ausgleich und zur Geschlossenheit der eigenen Idee tastend emporzufühlen. Und dem Erzieher erwächst die unendlich schwere Aufgabe, in diesem Gegeneinander des sich suchenden Menschen den richtigen Ansatzpunkt zum persönlichen Beistand zu finden!

Da sich alle Erziehung auswirkt in zielbewußtem Handeln für die Gemeinschaft, so wollen wir zunächst versuchen, uns die wesentlichen Momente und Möglichkeiten der *Wahlhandlung* zu vergegenwärtigen und zwar im Hinblick auf die seelische Entwicklung des Kindes. Wir fassen zuerst den *funktionalen* Ablauf der Handlung ins Auge, dann die verschiedenen Arten der *Zielsetzung*. Ich greife dabei auf die einschlägigen Arbeiten A. Fischers und J. Lindworskys zurück[38].

Der Funktionsverlauf der Wahlhandlung umfaßt die Art der Entschließung und die Durchführung der Handlung.

Für das Handeln ist ein *kurzentschlossenes Zugreifen* vorteilhaft, wenn man darunter versteht ein gefühlsmäßiges, blitzartiges Überschauen des Zieles und der in Betracht kommenden Mittel sowie ein unmittelbares Anpacken der Aufgabe. Das Gegenteil dieser Kurzentschlossenheit wäre blinde Unüberlegtheit bzw. zögernde Unschlüssigkeit; letztere ist teils eine Folge der Langsamkeit, z. B. aus Mangel

[37] Vgl. Charl. Bühler, Die Schwärmerei als Phase der Reifezeit, Zeitschrift für Psychologie 100 (1926), S. 1 ff., und H. Nohl, Jugendwohlfahrt, Leipzig 1927, S. 33 ff.

[38] A. Fischer, Probleme der Willenserziehung, Deutsche Schule XVI (1912), S. 1 ff. und 71 ff.; J. Lindworsky, Der Wille, seine Erscheinung und seine Beherrschung, Leipzig 1921. Dazu O. Tumlirz, Einführung in die Jugendkunde I, Leipzig 1925, S. 235 ff.

an Konzentrationsfähigkeit, der Unklarheit des Denkens oder einander durchquerender und hemmender Erwägungen.

Dem Kinde und z. T. noch dem Jugendlichen fehlt es an Überblick, an der nötigen Sachkenntnis und Erfahrung. Das Kind übersieht nicht die verschiedenen Möglichkeiten, sondern folgt triebhaft den ersten Eingebungen; es folgt seiner Funktionslust (K. Bühler) und wechselt schnell das Ziel, häufig von dem Drange geleitet, sich selbst zur Geltung zu bringen. Erst jüngst hat Ch. Bühler dargelegt (Handbuch für den Anfangsunterricht, Wien), daß das Kind im Alter von fünf bis sieben Jahren aus einer inneren Entwicklung heraus Triebbegehren, spielerisches Verhalten und Eigenwillen überwindet und so erst zur Übernahme objektiver Aufgaben willig und geeignet erscheint. Scheuere Naturen weichen gern dem Entschlusse und der Handlung aus, besonders wo sie Gefahren wittern. Auch später noch kann nach E. R. Jaensch das Auftreten optischer Anschauungsbilder, namentlich bei den T-Typen, das Kind stark beeinflussen und ablenken. Die Überstürztheit des Handelns oder der Mangel an Entschlußfähigkeit kann je nach der Eigenart des betreffenden Individuums in der Zeit der Pubertät noch zunehmen und dann allmählich einer größeren Bestimmtheit und Stetigkeit des Vorgehens weichen. Auf krankhafte Abweichungen hat besonders A. Adler aufmerksam gemacht.

Die angemessene *Durchführung* der Handlung hängt ab von der Nachhaltigkeit des Willensentschlusses. Es ist zu unterscheiden zwischen der zweckmäßigen Durchführung eines einmal gesetzten Zieles einerseits, das trotz aller Hindernisse erstrebt und nur aufgegeben wird, wenn sich die Umstände verändert haben oder schwerwiegende Gründe zur Umkehr zwingen. Auf der anderen Seite kann die Handlung abgebrochen oder abgeändert werden durch eigenwillige Überlegungen, Folgen übertriebener Gewissenhaftigkeit, Mangel an Selbstvertrauen usw. oder durch Fremdbeeinflussung (Suggestion).

Das Kind und der Jugendliche verfügen nicht über die ruhige, selbstsichere Gelassenheit des gereiften Menschen. Ihre Stetigkeit ist mehr Eigenwilligkeit oder gar Trotz. Wir wissen wenig über den Stärkegrad der sogenannten „determinierenden Tendenzen“ (N. Ach) im jugendlichen Alter, aber das Kind schweift von der gefaßten Zielvorstellung leicht ab, wendet sich Neuem zu und bedarf immer wieder eines erneuten Entschlusses oder Anstoßes, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Wir haben zudem oben (S. 186 ff.) gesehen, wie die unwillkürliche Aufmerksamkeit beim Spiel auf das höchste gespannt sein kann, wie es aber einer straffen Erziehung der willkürlichen Aufmerksamkeit

bedarf. Dazu kommt der geringe Umfang der Aufmerksamkeit im Kindesalter. Alles dies wirkt zusammen mit dem Mangel an Lebenserfahrung, Klarheit und Intelligenz, die tatsächliche Unsicherheit zu erhöhen. Schließlich ist das jüngere Kind stark beeinflußbar. Nach dem Stand der jetzigen Forschung können wir sagen, daß die Suggestibilität mit fortschreitendem Alter allmählich abnimmt; Eigenarten des Bildungsganges und des Geschlechtes sowie der besonderen Individualität werden dabei wohl zu beachten sein.

Was die *Zielsetzung* betrifft, so ist die Art und die Stärke der Motivation, die Wertsehnsucht, einmal abhängig vom Alter: die Jugend ist empfänglich für Süßigkeiten, die Älteren ziehen andere Genüsse vor. Dabei spielen auch die Geschlechtsunterschiede eine Rolle: das Mädchen liebt seine Puppe, der Knabe seine Dampfmaschine. Die Erwachsenen neigen mehr nach der theoretischen oder praktischen Seite, sind mehr Macht- oder Liebesmenschen, vielleicht auch religiöse Menschen, sofern sie nicht von Trieben beherrscht sind.

Die Erziehung sittlicher Persönlichkeiten wird also darauf ausgehen, Menschen heranzubilden, die die Sachlage schnell überblicken, das Ziel fest ins Auge fassen, frisch zugreifen und sich der folgerichtigen Durchführung des Willensentschlusses nachhaltig und ungeteilt zuwenden.

Die Motivationen einer dauernden Willensbeeinflussung dürfen nicht von Zeit oder Umständen abhängig sein, wenn sie auch der seelischen Entwicklungsstufe des Menschen angepaßt sein müssen (Belohnungen!). Die Gefühlsbetonung einer Triebhandlung ist mit der Zeit vergänglich. Strafen verfehlen auf die Dauer ihre Wirkung: die Furcht vor körperlichen Strafen, vor dem schwarzen Mann, vor Naturgewalten wie Donner und Blitz, vor Krankheit und Ansteckung (in geschlechtlicher Hinsicht), vor einem zürnenden und rächenden Gott verflüchtigt sich. Ebenso verfehlt die Aussicht auf Belohnung jegliche nachhaltige Wirkung. Es bleibt allein die Verwurzelung der Motivation in dem Reich der Werte. Das Ziel unseres Handelns ist daher mit den letzten Forderungen, die ein Wirken in Macht und Liebe an uns stellen, auf das engste zu verquicken und darüber hinaus in religiösen Ewigkeitswerten zu begründen.

Alles dies ist nur zu erreichen, wenn wir die Jugend von früh an in straffe Zucht nehmen und sie in steter Übung an beständiges Handeln gewöhnen. Das Beispiel und das Nachleben guter Familientraditionen sind die beste Stütze.

Alles Gute fließt zudem aus der Ursprünglichkeit sittlich-gesunder Überzeugung, nicht aus der Grübelei verstandesmäßiger Analysen, die

doch an sich immer nur Halbheiten bedeuten. Das Leben ist doch nicht bloß Theorie![39]

Wer sich in winterlicher Kälte und Dunkelheit erst lange überlegt, ob er aufstehen und an die Arbeit gehen soll, wer erst die Gründe und Gegengründe abwägt, ob er für einen anderen in die Bresche springen soll, wird schwerlich das Richtige treffen und außerdem den rechten Zeitpunkt verpassen. Wer aber in Kleinigkeiten instinktiv-sicher zugreift, vor schweren Entscheidungen ernst der Stimme des Gewissens lauscht und aus der Unmittelbarkeit seiner sittlichen Überzeugung heraus handelt, wird sich als sittliche Persönlichkeit bewähren. –

Wenden wir uns nunmehr einigen typischen Situationen des persönlichen Erziehungswerkes zu, wie sie sich im Laufe der seelischen Entwicklung des Kindes ergeben. Legt man in dieser Weise eine Zahl von Querschnitten durch das Leben des Zöglings, so bekommt die Darstellung leicht den Charakter des Schematischen, was sich aber nicht umgehen läßt, wenn man überhaupt versucht, eine gewisse Ordnung in die Fülle der verschiedenen Erziehungsmöglichkeiten zu bringen.

1. Der Säugling ist körperlich und auch seelisch unentwickelt. Die sinnlichen Wahrnehmungen funktionieren nicht, die Zuordnungen des motorischen Apparates sind noch nicht vollzogen, die Denkfunktionen sind unentwickelt; nur das Affektleben meldet sich. Das geistige Leben ist gegenüber dem Triebverhalten noch nicht erwacht. Der Säugling und z. T. noch das jüngere Kind stehen *außerhalb der Gesellschaft.* Instinktiv verrichtet der Säugling seine Lebensbedürfnisse. Allmählich entwickeln sich seine psychophysischen Funktionen, aber seine Motivationen stehen noch lange unter der Leitung und Fürsorge der Mutter. Ihr vernünftiger Wille lenkt das kindliche Begehren in die angemessenen Bahnen. Während dieser ganzen Zeit ist keine Belehrung möglich, kein Beispiel ist wirksam; das einzige Erziehungsmittel ist die feste *Gewöhnung* durch Übung. So wird das jüngere Kind jetzt und auch späterhin ganz allmählich an äußere Ordnung gewöhnt, zur Reinlichkeit, Pünktlichkeit, Ökonomie der Kraft und Zeit, zum Gehorsam als Unterordnung und Einordnung und zur Selbstbeherrschung.

2. Mit dem zweiten Lebensjahr kommt das Kind, wie Ch. Bühler festgestellt hat, für einige Zeit in eine Periode des bloßen Wollens, ein Wollen als reine Aktivität ohne Zielvorstellung und Wertung. Das Kind will sich eben betätigen, ohne ein bestimmtes Ziel seines Begehrens zu haben. Der Wille ist erwacht, findet sich aber in der Umgebung noch nicht zurecht. In dieser Zeit ist das Kind der *Suggestion* am besten

[39] Über die Bedeutung der Gewöhnung vgl. Rudolf Lehmann, Das doppelte Ziel der Erziehung, Berlin 1925, 16. Kapitel.

zugänglich. Rein imitativ nimmt es die Handlungweise und die Sprache der Älteren auf. Das Kind beobachtet seine Umgebung und schließt sich dem Verhalten der Großen ohne weiteres an. Der Trieb zur Unterordnung veranlaßt das Kind, das zu tun, was die Erwachsenen und älteren Geschwister ihm vorleben. Daher ist für diese Zeit das Beispiel die beste Erziehungsmaßregel. Der Erzieher muß sich daher selbst immer in strengster Zucht halten.

Die Suggestibilität des Kindes nimmt mit steigendem Alter beständig ab. Sie bleibt aber ein wichtiger Erziehungsfaktor in der Knaben- und Mädchen- bis hinein in die Reifezeit, bis in das spätere Alter des Erwachsenen. Was die Eltern tun, wird z. T. kritiklos übernommen. So werden sittliche Überzeugungen von dem älteren Geschlecht auf das jüngere vererbt.

Die Suggestion erweist sich in der frühen Kindheit auch als gelegentliches Mittel, die Unlust an Speisen und Unannehmlichkeiten fortzusuggerieren. Durch bestimmtes Auftreten des Vaters oder der Mutter wird den Kindern die Furcht vor Tieren genommen. Allgemein üblich ist wohl in jeder Familie die „Suggestivkur" (W. Stern), d. h. kleinere Übel werden z. B. durch Pusten schnell beseitigt.

3. Bald verbinden sich mit dem bloßen Wollen bestimmte Zielvorstellungen. Das Kind setzt sich selbst bestimmte Ziele und hält eigensinnig daran fest. Es ist dies die Zeit des ersten Trotzalters. Hier liegt weniger ein aktiver Widerspruch, als vielmehr eine passive Resistenz vor. In dieser Sachlage kann sich der Erzieher verschieden verhalten.

a) Er lenkt das Kind ab, d. h. er leitet die Aufmerksamkeit des Kindes durch bewußte Suggestion auf einen anderen Gegenstand über, worauf sich das Kind diesem neuen Ziele zuwendet. Hat sich z. B. ein Kind darauf versteift, ein Glas zu ergreifen und festzuhalten, so kann der Erzieher die unwillkürliche Aufmerksamkeit des Kindes auf einen anderen Gegenstand ableiten, die tickende Uhr, einen pendelnden Gegenstand oder dergleichen. Inzwischen verschwindet das Glas, und das Kind hat seinen ursprünglichen Vorsatz vergessen.

b) In dem aufkeimenden Gefühl des Machtrausches wollen die Kinder gern die Aufmerksamkeit auf sich lenken. Haben sie z. B. ein neues Wort gelernt, so experimentieren sie mit dem Erwachsenen, wenden den Ausdruck an, beobachten die Wirkung und sonnen sich in ihrem Erfolg. Kraftworte, die sie irgendwie gehört haben, werden begierig aufgenommen. So pflegte der Sohn einer befreundeten Familie plötzlich das Wort: „Schwein" hervorzustoßen, um sich interessant zu machen. Alles Ermahnen und selbst Schlagen half nichts. Der Großmutter, die zu Besuch kommt und den hoffnungsvollen Enkel entzückt

in die Arme schließt, tönt der Ruf: „Schwein" entgegen. In derartigen Fällen arbeitet man dem Willen des Kindes entgegen, wenn die Umgebung solche Schlagworte einfach *nicht beachtet*. Beobachtet das Kind den Erfolg irgendeines derartigen Wortes auf die Erwachsenen, bleiben diese gleichgültig, so wiederholt das Kind seine Versuche nicht, da sie ja ohne jeden Eindruck blieben.

c) Die beste Art, ein Kind zu behandeln, ist die, dem Trotz *zuvorzukommen*. Man läßt den Trotz gar nicht aufkommen und setzt seinem Verhalten beizeiten vernünftige Ziele. Ch. Bühler erzählt folgendes Erlebnis mit ihrem zweijährigen Mädchen. Sie hatte das Kind ausgefahren, hatte es bei der Rückkehr am Gartentor aus dem Wagen gehoben und angewiesen, zur Haustür zu gehen. Das Mädchen ging sonst gern allein, warf sich aber diesmal schreiend auf die Erde und war nicht zu bewegen, die Weisung auszuführen. Schelten und Schläge wären in diesem Falle nicht angebracht. Am nächsten Tage sagte die Mutter eine gewisse Zeit vorher, ehe das Gartentor erreicht worden war: Wenn wir jetzt ankommen, steigst du am Gartentor aus und läufst zur Haustür. Alles verlief wie gewünscht. In diesem Alter besteht also die Erziehung darin, dem „trotzigen" Kinde und seinem planlosen Wollen rechtzeitig ein sinnvolles Ziel zu setzen. So werden die eigenwilligen Zielsetzungen des Kindes nicht durchkreuzt, sondern beizeiten in vernünftige Bahnen gelenkt.

Hierzu folgende allgemeine Bemerkungen über den Trotz, namentlich der späteren Zeit!

Das Kind muß sich von früh an behaupten gegen eine Welt von Gefahren, Angriffen und Eingriffen in seine Sphäre, die sein Dasein zu bedrohen scheinen. Der Ichtrieb arbeitet allen Feindseligkeiten entgegen, das Kind sucht sich selbst durchzusetzen. Je mehr sich damit eine Achtung vor der eigenen Persönlichkeit und vor anderen verbindet, geht dieser Ichtrieb in das berechtigte Machtstreben über. Unsere Gisela legte schon im vierten Lebensjahre großes Gewicht darauf, ihre Tätigkeit von sich aus, spontan, nicht auf besondere Anordnung zu vollziehen. War sie besonders eifrig, so wollte sie sich selbst die Haare kämmen, ihre Sachen forträumen usw., ohne daß man sie erst dazu aufforderte. Begann die Mutter eine Mahnung auszusprechen, so fiel sie ihr ins Wort, damit der Anschein eigenen Tuns nicht zerstört würde. Ja, sie äußert sich sogar in weinerlichem Tone: „Nun hast du's gesagt, nun kann ich's nicht tun!" Ähnliche Beobachtungen werden von E. und G. Scupin sowie von W. Stern berichtet. In Anlehnung an W. Stern (und H. v. Hattingsberg) möchte ich folgende Arten der Ichbetonung unterscheiden.

a) Eigensinn oder Starrsinn. Das Kind hält an einem selbstgesteckten Ziel fest und zwar aus dem Gefühl der eigenen Schwäche. Unter diesen Umständen ist es gänzlich verfehlt, das Kind auszulachen, zu verspotten, zu schelten oder gar zu schlagen. Die Stärke und die Überlegenheit des Erziehers wird ja gerade anerkannt und sogar gefürchtet. Es gilt vielmehr, den Zögling durch freundliches Zureden emporzuheben und sein Selbstbewußtsein zu stärken.

b) Trotz als unberechtigte Auflehnung gegen die Gesellschaft. In diesem Fall werden die Forderungen der Gesamtheit abgelehnt, weil das eigene Ich überbetont wird. Hier liegen die Vorstufen jeglicher Kriminalität: der Trieb zur Selbstbehauptung mißachtet die ihm von der Allgemeinheit gesetzten Schranken. Die Überhebungen der eigenen Persönlichkeit treiben das Individuum später zur Anwendung unsittlicher Mittel, um unbewußt seinen Zweck, sodann auch das bewußt gesetzte Ziel zu erreichen. Das ist das vorgesellschaftliche und das ungesellschaftliche Verhältnis (vgl. oben S. 42f.), die wohl beide auch in der Familie, vor allem aber im öffentlichen Leben eine so große Rolle spielen! Hier liegt meist eine Anlage zum Bösen vor, die mit allen Mitteln zielbewußten Führertums zu bekämpfen ist, auch wenn die Aussicht auf größeren Erfolg schwach zu sein scheint.

c) Der eigentliche kindliche Trotz. Das Kind hält an dem einmal gefaßten Entschluß zäh fest. Das Selbstgefühl gestattet ihm nicht, den Rückzug anzutreten, auch wenn das bessere Ich sich zu regen beginnt. Das Kind wird plötzlich unartig oder weigert sich z. B., ohne vernünftigen Grund eine bestimmte Speise zu essen, weil es einmal nein gesagt hat — selbst wenn der plötzliche Entschluß auf falschen Voraussetzungen beruht und diese Erkenntnis allmählich aufdämmert. In derartigen Fällen müssen alle Bemühungen des Erziehers darauf gerichtet sein, das bessere Ich gegenüber dem Bösen zur Geltung zu bringen. Also sachlich-ruhiges, freundliches Beschwichtigen und Überzeugen! Vieles Schelten macht das Übel nur noch größer und steigert die Verhärtung. Gisela hat sich ungehörig benommen, wird trotzig und muß beispielsweise während der Mahlzeit ins Nebenzimmer verbannt werden, um dort in der Einsamkeit als sündiges Schäflein das Mittagessen zu vollenden. Aber Messer und Gabel ruhen: noch ist die Negation stärker als die Bejahung des ach! so traurigen Daseins. Wer kommt zu Hilfe? Auf dem gedeckten Tisch stehen Erdbeeren! Da dringt eine Stimme, vernehmlich und versöhnlich zugleich an Gisels Ohr: „Ich würde so gern einem lieben, artigen Kinde ein paar Erdbeeren abgeben.“ Das schlägt durch. Sofort hört man vom Nebenzimmer den emsigen Betrieb von Messer und Gabel, und schon

erscheint Gisel mit prallen Wangen und dem leeren Teller auf der Schwelle. Und die Sonne scheint wieder!

d) Auflehnung aus instinktiv gefühlten oder bewußt-sittlichen Überzeugungen. Diese Regungen brauchen nicht echt zu sein, werden aber subjektiv für echt gehalten. Das Kind bäumt sich auf, wo es ein Unrecht wittert, nimmt selbst eine drohende Haltung an oder geht zum Angriff vor. So wirft sich das Kind leicht zum Beschützer jüngerer Geschwister auf oder auch des Vaters, der Mutter (gegen den Vater!), wo es sie bedroht wähnt. Verwickelter liegt der Fall, wo der junge Fanatiker das eigene Interesse und späterhin die Gerechtigkeit selbst gefährdet glaubt. Da ist durch liebevollen Zuspruch und in freundlicher Aussprache alles zu erreichen. Als taktvoller Führer und Berater wird der Erzieher leicht das rechte Wort finden.

4. Vom dritten Lebensjahr an bildet sich allmählich das eigentliche Wollen mit bestimmten *vernünftigen Zielen* heraus. Das Begehren richtet sich auf „elementare Werte“ wie den Genuß einer Speise, den Besitz eines Spielzeugs, eines Schmuckstücks und dgl. Daneben übernimmt es aus seiner Umgebung allmählich auch eigentliche Wertungen. Es entsteht der Sinn für Ordnung und Sauberkeit; der Ehrbegriff entwickelt sich; die Gefühle der Sympathie beginnen sich zu klären; auch die ersten Anzeichen eines aktiven Altruismus scheinen sich anzudeuten. Es beginnt der Kampf der Triebe und der sittlichen Motivationen. Das Kind will bewußt artig sein; dies tritt besonders dann ein, wenn das Kind vorher unartig gewesen und gescholten ist. Ist dann der Friede geschlossen, durch Liebkosungen besiegelt und ist die völlige Sympathie hergestellt, so will das Kind auch seine Dankbarkeit gern durch die Tat beweisen: es erzeigt kleine Aufmerksamkeiten, hilft übereifrig in der Wirtschaft usw. Diese bewußte Wendung zum Guten kann auch ganz plötzlich vor sich gehen aus einer neutralen Stimmung heraus. Das körperliche Befinden des Kindes wird meistens die Grundlage dieses Wechsels abgeben. Die Stimmung des Kindes ist aber auch an die Tageszeiten gebunden (hereinbrechende Abenddämmerung!). Das Kind begleitet dann seine Handlungen gern mit moralisierenden Bemerkungen, erzählt, was artige Kinder tun, was unartige Kinder nicht tun und betont, was es nun „immer“ tun werde. So wird das eigene Verhalten in das rechte Licht gesetzt und das Selbstlob zugleich als sittliche Stärkung empfunden (Autosuggestion). Die Freundlichkeit und Liebe der Umgebung läßt das Kind diesen Zustand um so beseligender erscheinen.

Gerade in solchen Gemütslagen kommt es zu eigenartigen Konflikten zwischen Reaktion auf momentane Sinnesreize und einem spon-

tanen Verlangen als Folge innerer Motivationen. Das Kind will über seine Schwächen triumphieren. Gisela hatte eine seltsame Abneigung gegen Kümmel. In den Anwandlungen eines sittlichen Heldentums schluckte sie freiwillig mehrere Körner hinunter und zwar unter den Anzeichen stärksten Widerwillens. Leiden Kinder einmal unter derartigen Idiosynkrasien, so zwinge man sie jedoch auf keinen Fall. Die Reaktion kann so stark sein, daß Erbrechen eintritt. Die Vorurteile verlieren sich meist nach einiger Zeit von selber.

5. Im Kindesalter und hinein bis in die Knaben- und Mädchenzeit kann die Handlungsweise der Jugend so *unzweckmäßig* sein, daß es sich selbst und die bürgerliche Gesellschaft gefährdet. Es fehlt dem Kinde an Hemmungen; einer plötzlichen Eingebung folgend, tut es, was ihm gerade begehrenswert erscheint. Dergleichen Fälle sind Spiel mit Messer und Schere, Beschädigung der Möbel und zerbrechlicher Gegenstände usw. Das Kind muß dagegen lernen, daß dies oder jenes verboten ist, und sich den Gesetzlichkeiten des Natur- und Kulturlebens unbedingt unterordnen. In ihrer strengen Verkettung von Ursache und Wirkung setzt sich die Natur unerbittlich durch. Das mit dem Feuer spielende Kind lernt nach einigen bitterbösen Erfahrungen („natürliche Strafen") nachzugeben und sich zu beherrschen. Ähnlich steht es im Kulturleben. Der Mensch kann sich keiner absoluten Freiheit rühmen, da er auch den ehernen Gesetzen des Kulturlebens unterworfen ist. Das Kind muß sich also beizeiten der Einsicht fügen, daß wir uns alle gewissen Notwendigkeiten des gesellschaftlichen Lebens ohne weiteres zu unterwerfen haben. Widersetzt es sich diesen Tatsachen, verstößt es immer wieder gegen Ordnung und Gesittung, so müssen harte Strafen eintreten, wo freundliche und ernste Ermahnungen ohne Erfolg bleiben. In dieser Weise rechtfertigt sich selbst die körperliche Züchtigung, zumal wenn sie nicht zur Gewohnheit wird, sondern selten, aber dann nachdrücklich eintritt. Vgl. die Ausführungen über den Sinn der Strafe auf S. 229.

Hat die Jugend in der Häuslichkeit nicht gelernt, sich vor Gesetz und Ordnung zu beugen, so muß eben die Schule zielbewußt durchgreifen. Es wäre ein Mangel an Pflichtbewußtsein, wenn der berufsmäßige Erzieher aus Bedenken persönlicher oder gesellschaftlicher Art hier versagte. Andererseits wird die Schule in eine mißliche Lage gebracht, wenn die Familienerziehung das Ehrgefühl der jungen Seele derartig abgestumpft hat, daß das Prügelkind nur noch auf Schläge reagiert. Der bestimmte und gütige Erzieher wird versuchen, ganz von vorn anzufangen, zu wecken, was noch nicht völlig verkümmert ist, zunächst in Liebe, wenn nötig aber auch in nachdrücklicher Strenge.

Dann werden sich peinliche Zusammenstöße zwischen Schule und Elternhaus, vielleicht auch weiterhin Erregungen bis in die Öffentlichkeit nicht vermeiden lassen.

6. Im letzten Abschnitt der Knaben- und Mädchenzeit erfolgt ein gewaltiger Auftrieb dadurch, daß das Kind sich bereits *selbst Ideale setzt* und versucht, sie zu verwirklichen. Hier muß der Erzieher hilfreich eintreten. Aus der Sphäre des Spieles führt er das Kind hinein in die Wirklichkeit des Lebens. Das Tasten und Suchen eines unbeherrschten Wollens stärkt er in dauernder Übung zu einem beständigen Handeln und Wertwirken durch Beispiel und Lehre. Er setzt dem Kinde Ziele und ermöglicht ihre Durchführung in der Erziehungsgemeinschaft. Der Unterricht, der Blick in die Welt der Natur und in das Ringen der Menschheit im Laufe der geschichtlichen Entwicklung geben weitere Anregungen und dem eigenen Suchen eine ersehnte Stütze.

Aber der Umfang der kindlichen Werteinsicht ist sehr beschränkt und nur auf das Nächstliegende gerichtet. Die eigene Stellung zu den verpflichtenden Forderungen der Sittlichkeit ist zudem subjektiv gefärbt und persönlich gebunden an die Eltern und Erzieher, an ältere Kameraden, an erlebte Gestalten der geschichtlichen Vergangenheit. Die Verschlingung von Realismus und Idealismus ist nicht die einer gesunden Lebenswirklichkeit, sondern diejenige der Robinsonwelt und der Heldensage. Die eigene, objektive Stellungnahme zur Welt der Werte bedarf einer ganz anderen Reife.

Überblicken wir die bisher behandelte Entwicklung des Kindes, so kann man in der phylogenetischen wie in der ontogenetischen Entwicklung der niederen Lebewesen zu den höheren Tierarten bzw. der verschiedenen Altersstufen folgende Schichten unterscheiden, die nirgends scharf getrennt sind, sondern sich durchlagernd übereinander aufbauen[40]:

1. Die Periode des instinktiven Tuns. Die biologisch-zweckhaften Verhaltungsweisen erfolgen auf Grund eines angeborenen Reflexapparates, der einer Abänderung („Lernen") schwer zugänglich ist. Vgl. dazu die obigen Ausführungen auf S. 164 ff.

2. Die Periode des Lernens:

Neustiftung von Assoziationen in *planvoll-reaktiver* Weise mit Hilfe des Erziehers (Abrichters): Gewöhnung (Dressur).

Neustiftung von Assoziationen in *planlos-spontaner* Weise durch eigenes Experimentieren.

---

[40] Vgl. dazu Karl Bühlers Unterscheidung von Instinkt, Dressur und Intellekt in: Die geistige Entwicklung des Kindes, Jena 1924, 1. Kapitel.

Neustiftung von Assoziationen in *planvoll-spontaner* Weise mit Hilfe des Erziehers oder des eigenen Ich.

Diesem entwicklungsgeschichtlichen Aufstieg vom unbewußt-unselbständigen Triebleben zu einer selbständig-kritischen Stellung zum Reich der Werte muß auch die Erziehung des einzelnen und der Massen Rechnung tragen. In diesen Spannungen liegt daher die ganze Summe aller Erziehungsmöglichkeiten umschlossen. Die Fremderziehung wandelt sich allmählich zur Selbsterziehung, die feste Gewöhnung zum Beistand, der Zwang zur Freiheit. Darauf laufen auch beispielsweise alle Ausführungen Herbarts über haltende bzw. bestimmende und regelnde Zucht hinaus. —

Mit dem Beginn der Pubertät wird die geistige Entwicklung des jungen Menschen herb unterbrochen. Alte und neue Triebe schießen empor und untergraben die bereits gefestigte Haltung. Die Entwicklung des Willens scheint von vorn beginnen zu wollen. Wiederum durchlebt der Jugendliche, wie Ch. Bühler gezeigt hat, ein inhaltloses Wollen, sodann eine Periode eigener Zielsetzung, planloser Auflehnung. Das ist das zweite Trotzstadium. Schließlich ringt sich der Jugendliche unter Qual und Leid zu einem neuen Verständnis sinnvollen Lebens durch. Ich gehe auf diese beiden letzten Perioden näher ein.

7. Das zweite Trotzstadium, ungefähr im zwölften Lebensjahr beginnend. Der Jugendliche ist in dieser Zeit vorwiegend negativ gerichtet, ablehnend gegen Tradition, gegen Autorität, also auch gegen die Menschen, deren Träger. Unter diesen Umständen kommt es leicht zu Zusammenstößen in der Familie, in der Schule und in der Gesellschaft.

Der einzelne sucht, scheu vorfühlend, die ihm immer rätselhafter werdende Welt des gesellschaftlichen Lebens zu verstehen; er weicht hier vorsichtig zurück, greift aber dort plötzlich in aufwallendem Selbstgefühl zu und verbeißt sich in verkrampftem Trotz. Noch schlimmer wird dieser Zustand, wenn sich mehrere junge Leute in ihrer Negation stützen und gegenseitig treiben. Aus heroischem Idealismus findet man sich gegen den Tyrannen oder menschliche Einrichtungen in geschlossener Kampfstellung zusammen. Es ist eine Tatsache, daß die Masse überstürzter und leichtsinniger handelt als der einzelne. In der Masse fühlt sich der einzelne geborgen; er hat keine Verantwortung; sittliche Hemmungen fallen leicht aus, und im Machtrausch läßt er sich schnell zu unüberlegtem Tun hinreißen. Ist es einmal so weit gekommen, haben sich auch unverantwortliche Führer gefunden, so ist es schwer, den uferlosen Strom wieder einzudämmen.

Wie Paul Häberlin gezeigt hat, sind die Zusammenstöße in der Familie besonders schmerzlich wegen der Enge der persönlichen Berührung[41]. Die Kinder können in dem Gefühl der Unsicherheit, ewigen Stimmungswechsels den Weg zum Herzen der Eltern nicht mehr finden. Die Mädchen schwanken zwischen den beiden Polen liebevoller Hingabe und stolzer Selbstbewahrung, die Knaben zwischen den Extremen trotziger Selbstbetonung und kindlicher Fügsamkeit, ehe sie die Festigkeit der rechten Mitte finden. Überdies stellen sie ganz andere Forderungen an die Welt als ihre Eltern: ihre Stellung zu den Dingen ist eine ganz andere, also auch die Fragestellung an die Welt und der Umkreis der verschiedenen Antworten. Welche Kämpfe weltanschaulicher Gegensätze zwischen dem Sohn und den einzelnen Gliedern geistig hochstehender, mit alten Traditionen belasteter Familien ausgefochten werden, das zeigt uns erschütternd Marianne Webers Buch über den Werdegang ihres Gatten.

Die Eltern sind der Jugend die hauptsächlichsten Vertreter des Rückschritts und des Zwanges. So tut sich eine Kluft zwischen der älteren und jüngeren Generation auf. Die Jugend ist außerdem kritisch geworden. Sie schaut die Eltern plötzlich in einem anderen Licht, zumal in beengten Wohnungsverhältnissen. Das frühere Ideal von Vater und Mutter, die sie nicht nur in der Gesellschaft, nicht nur im Sonntagskleide sieht, hält einer genauen Prüfung nicht mehr stand. Die Menschen erscheinen eines Tages so, wie sie sind, nicht wie sie idealisiert sein sollen. Die Folgen sind steigende Enttäuschung und wachsende Entfremdung. Da die Ansprüche an das Ideal zu hoch gestellt sind, tritt nunmehr statt der früheren Überwertung eine Unterschätzung ein. Dazu kommt, daß die Kinder, ihrer Bildung nach, beruflich oder gesellschaftlich häufig über ihre Eltern hinausgewachsen sind oder es wenigstens annehmen. Das Gegenteil tritt dann ein, wenn der Sohn immer wieder mit dem Vater verglichen wird oder sich selbst vergleicht und eifersüchtig zur Gewißheit kommt, daß er ihm doch nie gleichkommen könne, vielleicht immer von ihm abhängig und gedrückt sein werde. Ähnlich liegt das Verhältnis von Mutter und Tochter, doch scheint die Krisis hier leichter überwunden zu werden. Auch das Zusammenleben von Vater und Tochter, Mutter und Sohn kann beim Übergang des Knaben zum Manne, des Mädchens zur Jungfrau mancherlei tiefgehende Erschütterungen erleiden.

Die Gereiztheit und Verschlossenheit der Kinder überträgt sich leicht auf die Eltern. Sie können und wollen den andauernden Schwankungen

---

[41] Paul Häberlin, Eltern und Kinder. Psychologische Bemerkungen zum Konflikt der Generationen, Basel 1922. Vgl. dazu Spranger, a. a. S. S. 151 ff.

ihrer Kinder nicht folgen, meist auch nicht dem Tempo jugendlichen Fortschritts. Sie hängen an der Vergangenheit, haben die Segnungen alter, fester Traditionen erfahren und entbehren des Verständnisses für einen grundsätzlichen Radikalismus. So ziehen auch sie sich auf sich selbst zurück.

Die Folge ist Unzufriedenheit auf beiden Seiten und gegenseitiges Schuldgefühl. Alle stehen unter einem Banne, von dem man sich nicht zu lösen vermag und der dem kindlichen Trotze nicht unähnlich ist. In dieser Sachlage kann sich die Kluft zwischen Eltern und Kindern immer mehr vertiefen.

Zu ähnlichen Zerwürfnissen kann es in der Schule kommen und im weiteren Kreise des geselligen Lebens. Man versteht einander nicht mehr, hat einander nichts mehr zu sagen. Das Alter und die Jugend gehen ihre eigenen Wege. Der Jugendliche steht allein, einsam, verschlossen und unverstanden. Der Zusammenhang wechselseitigen Wirkens ist unterbrochen, und jegliche Erziehung ist unmöglich gemacht.

Ist dieser Zustand beiderseitiger Entfremdung einmal eingetreten, hat sich die Liebe der Mutter nicht stark genug erwiesen, wird die Notgemeinschaft der Familie nicht durch gemeinsam zu tragendes Leid, durch ein größeres Erleben aus ihren Tiefen erneuert, so bleibt nur noch ein Weg übrig: die offene Aussprache. Wer aber findet das erste, erlösende Wort? Es kann nur von demjenigen erwartet werden, der der Gereiftere und Ausgeglichenere, der Führer sein sollte: der Vater. Dann gilt der folgende Grundsatz, der immer innegehalten werden sollte, wenn der Ältere dem Jüngeren, der Lehrer dem Schüler, der Vorgesetzte dem Untergeordneten, d. h. ganz allgemein, wenn der Führer dem Geführten ein ernstes Wort der Einkehr zu sagen hat. Zunächst muß ein Zeichen der Anerkennung, der Achtung und des Wohlwollens erfolgen. Der Führer ist ja auf Förderung des Geführten gerichtet, wie wir oben im zweiten Abschnitt des ersten Teiles dargelegt haben. Er kann daher nicht anders als voll Achtung, voll Wohlwollen sein und sprechen. Das öffnet die Herzen und ermöglicht auch ein frankes und freies Wort der Mahnung, das, richtig aufgefaßt und verstanden, zur Umkehr zwingt. Vielleicht überschleicht in solchen Augenblicken die Jugend eine leise Ahnung von dem, daß hier ewige Spannungen vorliegen, daß der Vater einst auch die Sturmzeichen seiner Zeit getragen hat, daß man selbst einmal alt, veraltet sein wird. Vielleicht versteht man in solcher Aussprache zum erstenmal im Leben, daß andere Lebenskreise mit gleichem Recht aus geschichtlich bedingten Notwendigkeiten auch ihre Forderungen stellen und stellen

müssen. So kann der erste ernstliche Kampf mit einer Offenbarung für das ganze Leben enden.

Der rechte Führer wird es erst gar nicht zum völligen Bruch kommen lassen. Dies wird man z. B. dadurch erreichen, daß die allabendlichen Aussprachen zwischen Mutter und Kind beim Gebet späterhin in irgendeiner Form fortgesetzt werden. Doch findet echte Liebe immer wieder den Weg zum Herzen, auch wenn der Erzieher, der Führer, einige Zeit absichtlich zurückgetreten ist, um das ausgären zu lassen, was da wild aufschäumt. Der tiefere Grund der Entzweiung liegt jedoch häufig in einer Schwäche der Eltern. Wohl wünscht der Vater im allgemeinen, daß der Sohn mehr werde als er selbst, wie uns schon Hektors flehentliches Gebet, Goethes Wirt zum goldenen Löwen, Hauptmanns Michael Kramer vor Augen führen. In der Praxis des Erziehens zeigt es sich aber, daß Vater und Mutter sehr oft keine wirklichen Führer sind — sei es, daß sie, eigener Schwächen bewußt, nun um so mehr glauben, das alte Gehorsamsverhältnis aufrecht erhalten zu müssen; sei es, daß sie übersehen, wie aus dem unselbständigen Kinde ein junger, um Anerkennung werbender Mensch geworden ist. Der Abstand zwischen Befehlenden und Gehorchenden muß immer mehr verringert werden, und es bleibt nur das übrig, was wir die nun einmal notwendige „Distanz" genannt haben, die alles andere als Trennung und Absonderung bedeutet.

Eine köstliche Gabe des Führers ist der Humor, das Zeichen wirklicher Überlegenheit, das Gegenteil von beißender Ironie, die nichts mit Überlegenheit, jedoch mit Wohlwollen zu tun hat. Der Humor ist der gute Genius der Familie und der Schule, langwieriger Sitzungen und Verhandlungen im öffentlichen Leben, auch der Verwaltung.

Ein schlichtes Beispiel: Es ist der 6. Dezember, Nikolaustag. Der Chemieunterricht beginnt, und der sehr sachliche Lehrer fragt nach den gebrannten Knochen, die man ihm für einige Experimente mitzubringen versprochen hat. Die kostbare Substanz fehlt, und der Lehrer macht eine ernste Miene. Da tut sich die Tür auf. Nikolaus erscheint in langem Regenmantel und Kapuze und stellt mit launiger Ansprache einen gewaltigen Sack auf den Experimentiertisch. Oben drinnen finden sich die gebrannten Knochen. Der Lehrer überschaut die Sachlage und dankt kurz und herzlich. Nikolaus verschwindet, und an seiner Stelle betritt nach einigen Sekunden der Primaner den Raum. Er nimmt nach höflicher Verbeugung Platz. Humor auf beiden Seiten, und die ernste Arbeit geht um so flotter vonstatten!

In der Verwaltung kann ein gesprochenes oder auch ein geschriebenes Wort würdigen Humors gleich einem Wunder wirken.

In die emsige Mühle eintöniger Verwaltungstechnik mischt sich so leicht ein Körnchen der Verärgerung. Beide Seiten haben natürlich recht. Auch hier überwindet der Führer, ein hohes Provinzial-Schulkollegium oder gar Ministerium, mit einem Schlage alle Gegensätze, wenn das erfrischende Wort überlegenen Wohlwollens zur rechten Zeit gefunden wird. Dafür hatten unsere großen Verwaltungsbeamten sinniges Verständnis.

8. Neben der Neigung zu ausgesprochener Verneinung bahnt sich, allmählich wachsend, die Bejahung sinnvollen Kulturlebens an. Die subjektiv persönliche Haltung geht mehr und mehr in ein objektiv sachliches Verhältnis zur Welt der Werte über.

Der Erzieher wird sehnsüchtig gesucht als derjenige, der die Ideale vorlebt. Die Jugend verlangt nach der Überlegenheit des Älteren, nach seinem eigenen gesteigerten Ich. Sie lehnt auf dieser Entwicklungsstufe alles herrische Befehlen, jede aufdringliche Autorität ab. Will der Vater, die Mutter oder der Lehrer auf den Jugendlichen einwirken, so müssen sie eben aus ihrer unnahbaren Sphäre herabsteigen und dem Suchenden Freund und Berater sein. Verlangt der Jugendliche in den Nöten der Pubertät nach Aufschluß, Rat und Hilfe, so muß sich der Erzieher suchen und finden lassen. Sehnt sich der Jugendliche in seiner Vereinsamung nach Einsamkeit, so darf er sich nicht aufdrängen. Immer wird er dem Jüngeren nur dann etwas sein können, wenn er kraft seiner Persönlichkeit von ihm auserkoren ist, von ihm bejaht wird. Denn alles Sehnen und alles Wollen des Jugendlichen ist persönlich gebunden.

Im weiteren Verlauf dieses Freundschaftsverhältnisses tritt der Erzieher als idealisiertes Vorbild persönlich immer mehr zurück; er weicht der Wirklichkeit sachlicher Sinnzusammenhänge, zu der er auch in Zukunft die Wege weist, zu einer Welt des aktuell-gesellschaftlichen und geschichtlichen Werdens, die sowohl ihm wie dem Zögling gegenübersteht. Der Jugendliche kommt zu der grundlegenden Einsicht, daß alle Kultur, alles sittliche Handeln der Gegenwart und Vergangenheit aus der Sehnsucht der Menschen nach einem höheren Leben entsprossen ist. Dieses Sehnen wirkender Männer und Frauen seiner Umgebung und der Geschichte, der Geschichte der Menschheit und ganz besonders des eigenen Volkstums kann er nunmehr miterleben und verstehen. Er sieht immer bewußter ein, daß sich der Kulturmensch durch die Freiheit seines Willens über die Natur erhebt. Denn das Wesen des Geistes ist sehnsüchtiges Wirken in Freiheit. Der Geist aber ist, wie Hegel richtig betont hat, nur frei, sofern er sich selbst frei weiß. Dieses Streben nach Selbstbefreiung von naturhafter Erd-

gebundenheit im Hinblick auf ein bewußt erfaßtes Ziel wirkt sich aus in der sittlichen Tat für die Gemeinschaft. So wandelt sich die vorwiegend negative Haltung des reifenden Menschen in zielbewußtes Wollen und Wirken. Und der Erzieher steht ihm als Führer zur Seite. Es ist eine Schicksalsfrage des deutschen Volkes, gerade die breiten Massen in dem Alter von 14–18 Jahren in diesem Geiste zu erziehen. –

Zusammenfassend können wir die persönliche Erziehung auf folgende ganz allgemeine Grundlinien bringen.

1. Der erzieherische Akt setzt eine genauere Einsicht in die augenblickliche Entwicklungsstufe des Zöglings voraus.

2. Es ist ferner der aktuelle Seelenzustand des Zöglings in Betracht zu ziehen (Gesundheitszustand, Stimmungen des Wohl- bzw. des Mißbehagens und besonders die Motivationen des Handelns).

3. Es sind die objektiven Umstände und die allgemeine Sachlage genau festzustellen.

4. Im allgemeinen „erziehe“ man nicht zu viel, vertraue der Eigenhilfe des Kindes (der Stimme des Gewissens) und der Zeit (Fröbel: ausreifen lassen!). Gleiche Zurückhaltung wahre man im Verkehr der Erwachsenen: den andern gelten lassen und ihn nicht bevormunden wollen!

5. Alles erzieherische Tun muß ruhig und bestimmt geschehen in verstehender Macht und Liebe.

II. Die Schule (im weitesten Sinne)

Das 18. Jahrhundert hatte die Anschauung, daß die Gesellschaft und ihre Kultur eine Erfindung zwecksetzender Einzelpersönlichkeiten sei. So die Theorie! Und in der Tat scheint die Gesellschaft unserer Zeit dem Intellektualismus und Atomismus verfallen zu sein. Die vertraulichen Urgebilde herzlicher Verbundenheit scheinen den künstlichen Gründungen zweckgerichteter Gruppen zu weichen; das auf sich selbst gestellte Individuum scheint sich in seiner Isolierung mit seinem Geschick abgefunden zu haben. Auf der anderen Seite haben die vorstehenden Darlegungen gezeigt, daß die persönliche Erziehung weit über die Grenzen der Familie hinausgreift. Der Kerngedanke aller Erziehung hat sich nicht als Zwang, sondern als Hilfe zur Selbsthilfe herausgestellt. Nicht nur der Lehrer, auch der Geistliche, der Arzt und der Richter werden demgemäß zu Helfern, die sachlich-amtlichen Beziehungen gestalten sich zu einem persönlichen Verhältnis freundschaftlicher Art.

Welches ist bei diesem Zwiespalt der Grundzug, die wirkliche Blick-

richtung der neuen Schule? Eine kurze Betrachtung über die ontogenetische und phylogenetische Entwicklung des Menschen bzw. der Menschheit wird uns die Wege weisen.

Dem Kinde ist der Gegensatz von Ich und Umwelt, von Ich und Du, von Ich und Ihr noch nicht zum Bewußtsein gekommen. Es lebt dahin in naturhafter Verbundenheit mit der Um- und Mitwelt. Die gesellschaftlichen Wechselwirkungen und weiterhin die eigene Entwicklung werden naiv erlebt als kontinuierlicher Wechsel in der Identität des eigenen Selbstbewußtseins. In der Pubertät und Jugendzeit gestaltet sich dieses Bewußtsein seiner Selbst zum Erlebnis des bewußt erfaßten Ich-Du-Verhältnisses bzw. Ich-Ihr-Verhältnisses in der Wechselwirkung der Gesellschaft. Es entsteht der Einzelmensch. Theodor Litt (Individuum und Gemeinschaft) betont mit Recht, daß ohne das Wissen um das Du auch kein Wissen um das Ich möglich ist. Hier könnte man von einem „Persönlichkeitsbewußtsein“ sprechen und zwar als Bewußtsein der eigenen Idee im Gegensatz zum „Individualitätsbewußtsein“ als Bewußtsein der empirischen Seinsgestalt.

Schon in der Jugendzeit und dann noch stärker in den folgenden Jahren macht sich das Gefühl der Ergänzungsbedürftigkeit geltend. Der Mensch sehnt sich zum Wir-Verhältnis, zur Gesellschaft, erlebt die Idee der Gemeinschaft.

Ähnlich offenbart sich die phylogenetische Entwicklung, ohne daß man die Parallelität zu überspannen braucht.

Wir haben im letzten Abschnitt des ersten Teiles herausgearbeitet, daß der Inder und der Ostasiate von dem Gefühl konventionaler Gebundenheit beherrscht sind. Das Individuum empfindet sich nur als Emanation des einen Urgrundes, ist eins mit der Gesamtheit der Natur und Kultur. Das Verlangen geht im allgemeinen nicht auf Selbstauswirkung und Loslösung, sondern eher auf Herabminderung der Individualität. Dies Gefühl ist im primitiven Menschen noch stärker ausgeprägt. Ebenso kennt die klassische Zeit der Griechen, Sokrates, Plato und Aristoteles, nicht den eigentlichen Individualbegriff, sondern der Mensch ist grundsätzlich auf das Allgemeine gerichtet, wie auch das Individuum durch seinen Beruf, durch seine *ĕrga* in die *pŏlis* hineingestellt ist (Ernst Hoffmann). Auch im Mittelalter ist der einzelne nur ein Teil seines Standes, der Familie, der Kirche usw.; er fühlt sich nicht als individuelle Einheit in seinem Fürsichsein, also auch nicht im Gegensatz zu anderen.

In der Renaissance sucht sich das Ich der Fesseln zu entledigen, die eine erstarrte Gesellschaftsform ihm angelegt hat. Dieses geistige Ringen nach Gleichheit und hemmungsloser Freiheit führte zur fran-

zösischen Revolution und zu all den großen Umwälzungen der folgenden Jahrzehnte. Erst in der neueren Zeit und zwar einzig und allein im Abendlande dringt das Ich zu seiner ausgeprägten Individualität durch, wozu die christliche Lehre, namentlich auch in der protestantischen Sinngebung, ihr gut Teil beigetragen haben mag. Lindworsky hat aber gezeigt, daß auch die Exerzitien des hl. Ignatius von Loyola der Individualität in weitestem Umfange Rechnung tragen![42]

Nun steht der moderne Mensch dem Du völlig getrennt gegenüber, ohne Verbundenheit! Der Mensch unserer Tage, der über das Selbstbewußtsein hinaus zum Bewußtsein seines Ich, seiner Individualität gekommen ist, ahnt mehr und mehr, daß der ausgeprägte Individualismus unmöglich ist; er fühlt, daß er unträglich, unsittlich ist. Daher die dämonische Gewalt, mit der uns vereinsamte Menschen das Allegro der 9. Symphonie Beethovens unwiderstehlich fortreißt! Neuhumanismus und Romantik haben vergebens auf verschiedenen Wegen versucht, diese Spannungen zu überbrücken. Die Integrierung der differenzierten Individualitäten wird wohl hier und da *im* Individuum, nicht aber *zwischen* den Individuen vollzogen.

Das ist unsere Lage. Wie Hegel in der großartigen Intuition des dialektischen Prozesses die Synthese differenzierter Individualitäten geschaut hat, so will der moderne Mensch des Abendlandes zu neuer Gemeinschaft emporstreben; nicht zurück zur traumhaften Verbundenheit ineinander überfließender Wesen, sondern vorwärts zur *Gemeinschaft ich-bewußter Einzelpersönlichkeiten*. Es wendet sich die Sehnsucht individualisierter leib-seelischer Vollmenschen zum Gemeinschaftsleben zurück, das nur als Herdenbildung ohne individuelle Wechselwirkung am Anfang aller Gesellschaftsformen steht[43]. Auch auf dem Gebiete der Wissenschaft spiegelt sich diese Sehnsucht wieder in der Abwendung von allen atomisierenden Methoden. Die Jahre 1789, 1815 und 1848 haben Menschen vorgefunden, die zur Gemeinschaft noch nicht reif waren. Jetzt scheint es, daß die Zeit erfüllet ist. Und uns Deutschen, den ausgeprägten Individualisten, die wir das Stürmen und Drängen der Pubertät mehr als andere Völker durchkämpft haben, erwächst damit eine besondere Aufgabe.

---

[42] Vgl. Joh. B. Lindworsky, Exerzitien und Charakterbildung, Innsbruck 1926. Auch in dem Jahrbuch für Charakterologie, herausgegeben von Emil Utitz, 1. Bd. Berlin 1925: Die charakterologische Bedeutung der Exerzitien des hl. Ignatius von Loyola. In der 2.—4. Woche der Übungen hat der Exerzitant sein individuelles Berufsideal nach dem Vorbild Christi zu wählen. Es wird also der Entdeckung der Individualität und des persönlichen Lebensideals hohe Bedeutung beigemessen.

[43] Vgl. Karl Reininger, Über soziale Verhaltungsweisen in der Vorpubertät, Wien-Leipzig-New York, S. 3.

Auch die *Schule* ist von der Sehnsucht nach Gemeinschaft erschüttert worden. Um auf das sinnvolle Leben vorzubereiten, ist sie daher jederzeit bestrebt gewesen, immer mehr zur Lebensschule (Lebensgemeinschaftsschule) zu werden mit dem Ziel, geschlossene Persönlichkeiten des oder eines bestimmten Gemeinschaftslebens heranzubilden. Da die Schule jeder Kulturperiode im Urteil späterer Generationen immer nur einem Teile des Lebenssinnes zu genügen schien, wurde sie immer wieder mit dem Stigma des Formalismus gebrandmarkt, wobei formal demgemäß jedesmal etwas anderes bedeuten mußte. Ich möchte alle Reformen der neueren Zeit unter dem umfassenden Gesichtspunkt betrachten, die Schule zu einer *Schule der Gemeinschaft* umzuschaffen. Suchen wir den Kern dieser Bewegung zu erfassen, um sie bewußt und planvoll in dieser Tendenz zu unterstützen!

Wir haben oben (S. 36) gesagt, daß die Schule sich als künstlich organisiertes Gebilde zwischen die Urgebilde der Familie und des Volksstaates einschiebt. Familie und Volksstaat sind kulturhaft gewachsen, beruhen auf Macht und Liebe sowie auf ihren rationalen Regelungen. Der ganze Mensch geht völlig in sie ein. Jede Schulgruppe ist dagegen zunächst die Gesamtheit innerlich fremder und unverbundener Wesen, gesehen vom Standpunkt der Familie; doch kann die Wechselwirkung der Schüler als Glieder desselben Volksstaates immer inniger und echter werden. Jede Schulgruppe ist somit ursprünglich eine Gesellschaft im Hinblick auf die Familie, sie ist der Idee nach eine Gemeinschaft mit Beziehung auf den Volksstaat. Um dieses gemeinschaftliche Band der Volksverbundenheit zu verstärken, hat man in der neueren Schule mehr und mehr das betont, was die Jugend völkisch, im besten Sinne, eint. Man hat beiseite gelassen, was sie trennt, und das hervorgehoben, worauf sich eine Gemeinschaft gründen kann: das gemeinsame Volkstum. In diesem Bestreben ist im Laufe der Zeit der Gedanke des deutschen Kulturgutes als Bildungsstoff der nationalen Einheitsschule in den Vordergrund gerückt worden. Ich erinnere an alles das, was Herder, Goethe, Fichte erträumt haben, was die Romantiker, später Jahn, Uhland, Lagarde und Langbehn, der Rembrandtdeutsche, mehr und mehr verwirklicht haben. So ist das deutsche Kulturgut immer mehr zum Kern der deutschen Schule geworden.

Aber Schule und alle ihre Einrichtungen bedeuten einen ungeheuren *Zwang* für alle Beteiligten. Das liegt im Wesen der Sache. Gezwungen kommt der Schüler in die Schule. Das bloße Stillsitzen, dazu die geistige Arbeit, auch in der Häuslichkeit, steigert sich zu immer größerem Zwange.

Auch für den Lehrer bedeutet die fest gefügte Organisation seiner beruflichen Tätigkeit eine weitgehende Beengung. Der freudige, vorwärtsdringende Führer erstarrt gar zu leicht zum Beamten!

Für die Eltern und die Häuslichkeit werden Schuleinteilung und Schulordnung zu einem grausamen Eingriff in ihre Lebensgewohnheiten und ihre Rechte. Das Haus muß sich in jeder Hinsicht nach der Schule richten: Aufstehen, die Mahlzeiten usw. Dazu alle die mit der häuslichen Arbeit, den Versetzungen usw. verbundenen Nöte!

Alle Reformbestrebungen gehen nun darauf hinaus, den starren Zwang, der nun einmal mit der Schule verbunden ist bzw. von ihr ausgeübt wird, aufzulockern, die Irrationalität des Lebens wiederherzustellen und den Geist der Gemeinschaft in die Schule zu tragen.

Um diesen Grundzug aller neueren Reformbestrebungen in seinem ganzen Ausmaß herauszustellen, müssen wir wenigstens mit wenigen Strichen andeuten, daß auch alle neueren Maßnahmen auf dem Gebiete des *Unterrichts,* bewußt oder unbewußt, darauf abzielen, den im Wesen der Schule nun einmal liegenden starren Zwang zu mildern und das Verhältnis von Elternhaus und Schule so harmonisch wie möglich zu gestalten.

Beginnen wir mit den Fragen der *Organisation,* so ist der Sinn der Einheitsschule der, jeden Schüler der ihm angemessenen Schulform zuzuführen, ihm die Möglichkeit des Übertritts (auch des Wechsels) von einer Schule zur andern weitgehend zu erleichtern, um so gewisse Gegensätze zwischen Eltern, Schülern und Lehrern von vornherein auszuschalten. Die vier Jahre der Grundschule bieten die Gelegenheit ruhigen Ausreifens. Die Aufbauschule arbeitet den Härten frühzeitiger Trennung der Jugend von Elternhaus und heimatlichem Boden entgegen. Das Frankfurter System ermöglicht es, die Entscheidung für eine bestimmte Schule möglichst weit hinauszuziehen und auf diese Weise Irrtümer und die daraus folgenden Gegensätzlichkeiten zu vermeiden. Im Prinzip der Bewegungsfreiheit und Gabelung kommt man der Eigenart der Jugend entgegen und vermag ihr die Freude am eigenen Schaffen zu erhalten. Freie Studientage bringen frisches Leben in ausgefahrene Bahnen. Versuchsschulen aller Art (Deutsche Landerziehungsheime, freie Schulgemeinden, Gemeinschaftsschulen, die Écoles Nouvelles usw.) sowie Landheime suchen neue Wege gegenseitigen Verstehens und freiere Formen erzieherischen Zusammenlebens[44].

Was die Auswahl und Anordnung der *Bildungsgüter* anbelangt, so

[44] Das Landerziehungsheim, herausgegeben von A. Andreesen, Leipzig 1926; Das Schullandheim, herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Langensalza 1926; August Messer, Pädagogik der Gegenwart, Berlin 1926; Neue

wird im Heimatunterricht die Ganzheit des Lebens gewahrt vor aller Zerteilung und Fächerung; im Gegensatz zum einseitigen Intellektualismus werden auch die im Kinde ruhenden Gemütskräfte des Heimatgefühls geweckt.

Durch die Methode des Arbeitsunterrichts wird die Schule hineingestellt in den Wirkungszusammenhang des Lebens. Die Intensität der Beziehungen zwischen den Dingen der Umwelt und dem Schüler wird dadurch gesteigert, daß man die Jugend unmittelbar an die Dinge heranbringt (Lehrspaziergänge). Im theoretischen Verstehen und praktischen Schaffen wird die Aktivität und Spontaneität der Schüler zum Ausgangspunkt alles geistigen Tuns. Sie werden angeleitet, selbst Probleme zu sehen und anzupacken, selbst die Dinge aus sich heraus zu gestalten, was die bloß reaktive Frage- und Antworttechnik im wissenschaftlichen Unterricht, das mechanische Nachmachen im künstlerisch-praktischen Unterricht nicht zu leisten vermag. So wird der Rationalismus einer starren Lernschule in der ungekünstelten Irrationalität einer Lebensgemeinschaft überwunden.

Auf dem Gebiet der *Erziehung* möchte ich drei Arten von Gruppen unterscheiden, die, aus dem Zustand der Gesellschaft herauswachsend, immer mehr den Charakter von Gemeinschaften annehmen können: die Erlebnisgemeinschaft, die Arbeitsgemeinschaft und die Aussprachegemeinschaft.

A. Die Erlebnisgemeinschaft

Sie ist in der Gemeinsamkeit des Erlebens begründet und hat also gefühlsmäßigen Charakter. Die in einer Erlebnisgemeinschaft verbundenen Wesen stehen in einem überpersönlichen Verhältnis und zwar liegt die Bindung darin, daß sie alle auf das Erleben eines bestimmten Wertes gerichtet sind. Ein Turnverein pflegt z. B. die Durchbildung des Körpers und den Sinn für männliche Tugenden, Mut, Entschlossenheit, Umsicht usw.; ein literarischer Kreis hat künstlerische Interessen. Das Eigenartige der Erlebnisgemeinschaft ist aber, daß derartige Werte nicht objektiv verstanden, sondern nur subjektiv erlebt werden. Die Glieder einer Erlebnisgemeinschaft stehen daher

Schulformen und Versuchsschulen, herausgegeben von G. Porger, Bielefeld und Leipzig 1925; Die neuen Schulen in Deutschland, herausgegeben von F. Karsen, Langensalza 1924; Paul Kaestner, Kraft und Geist unserer deutschen Volksschule, Leipzig 1923. Dazu die heimischen und ausländischen Zeitschriften: Die Neue Erziehung, Das werdende Zeitalter, Schulreform, Pour l'Ère Nouvelle, The New Era, La Nueva Educación, La Nuova Era, Svobodno Vaspitanie, A Jövö Útjain. Vgl. Otto Stählin, Zwang und Freiheit in der Erziehung, München 1927, Anhang. Die österreichischen Bundeserziehungsanstalten, Wien—Leipzig—New York 1924.

immer nur im Vorhof der Theorie, des praktischen Schaffens oder sittlichen Handelns. Sie brauchen auch nicht dauernd in gegenseitiger Wechselwirkung zu stehen. Nehmen wir eine Singgemeinde, so finden sich aller Herzen im Augenblick des Erlebens und der Erhebung an einem gemeinsamen Gesang in dem überpersönlichen Stimmungs- und Gedankengehalt des gemeinsam erlebten Liedes. Es herrscht hier keine Solidarität im Hinblick auf ein gemeinsam erstrebtes Ziel wie bei der Arbeitsgemeinschaft, sondern eine Art Kameradschaft. Die Kameraden sind in der Kollektivität durch gemeinsames Erleben und Erleiden miteinander verbunden, wie sie ja zunächst rein örtlich, in der Kammer, aufeinander angewiesen waren.

Ich unterscheide drei Arten des Erlebens: das Natur-, das Kultur- und das Gotteserleben.

Das *Naturerleben*. In dieser Hinsicht könnte man von einer Naturgemeinschaft sprechen; Vierkandt sagt „Erholungsgemeinschaft". Die Kameraden finden sich zusammen zu gemeinsamer Mahlzeit (Rud. Hans Bartsch: Natureinverleibungsfest), zu Sport und Spiel, zum Turnen und zum Wandern in der freien Natur. Sie vereinigen sich zu bestimmten Kreisen (vgl. die Offiziersmesse). Sie ziehen hinaus, um Frühlingsbeginn und Sonnenwende draußen in feierlicher Weise zu begehen. Auf dem Lande findet sich das Kind von Anfang an in natürlicher Verbundenheit mit der Scholle, fühlt sich als ihr Kind.

Das *Kulturerleben*. Das gemeinsame Erleben entfaltet sich an den geistigen Schöpfungen der Kultur. Die Kameraden bilden eine Kulturgemeinschaft. Solcher Art sind die Märchennachmittage für die Kleinen, der Besuch von Vorstellungen, von musikalischen Aufführungen, von Museen und Galerien für die Erwachsenen, weiterhin die Lese- und Theaterkränzchen, Musikvereine, kurz alle naturwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Vereinigungen. Das gilt nicht nur für die männliche Jugend, sondern auch besonders für schwärmende Mädchen — oft aus Begeisterung für die Erzieherin (den Erzieher). Man fühlt sich eng verbunden mit der ganzen Menschheit, besonders mit dem eigenen Volke, das diese Güter geschaffen, sie in der Gegenwart und in der Vergangenheit immer wieder erlebt hat. Dieses subjektive Erleben wird immer die Grundlage abgeben für das objektive Verstehen, für das Schaffen und Handeln.

Das *Gotteserleben*. Der zentrale Punkt der Erlebnisgemeinschaft liegt nicht mehr im Diesseits, sondern im Jenseits. Der Blick ist nach oben gerichtet in den Feierstunden religiöser Erhebung und weihevoller Andacht. Die Kameraden finden sich zusammen zu Weihnachtsfeiern, in Bibelkreisen, im gemeinsamen Genuß der Sakramente. Man

könnte hier von einer Gottesgemeinschaft reden, das heißt von einer Gemeinschaft in Gott.

Das Gemeinsame aller dieser Erlebnisgemeinschaften ist, daß alle ihre Glieder im Augenblick des Erlebens von einem überpersönlichen Gebilde aus durchdrungen, beseelt, erhoben und innerlich zusammengeführt werden, mag man sich zur Erholung von der Arbeit, zu wissenschaftlichem oder künstlerischem Genießen, zur Freude am sittlichen Handeln geschichtlicher Geisteshelden, zu heiteren oder ernsten Festen zusammenfinden.

Ich gehe auf drei Arten des Erlebens näher ein, die zeigen, wie das Natur-, Kultur- und Gotteserleben ineinander fließen: Feiern, Wandern und Bühnenspiel.

Zunächst die *Feiern*. Der streng geregelte Verlauf behördlich angeordneter Schulfeiern ist an sich schon eine sehr fragliche Angelegenheit, zumal wenn die Rollen derartig verteilt sind, daß die Lehrer, mit Ausnahme des Chores, die aktiv Handelnden, die Schüler die passiven Zuschauer sind. Im Mittelpunkt steht die offizielle Rede, die vielleicht abgelesen wird, da doch jeder mal herankommen soll. Es fehlen die langen Wochen spannungsvoller Vorbereitung, die Freiheit individuellen Gestaltens, die Begeisterung persönlichen Erlebens in der Einheit der Schulgemeinde[45].

Und in der Tat, es ist nicht ganz einfach, für das innere Erleben die entsprechende Ausdrucksform zu finden, namentlich für *religiöse* Feiern. Hier werden die Erzieher in erster Linie die Gebenden sein, aber das Wort muß herausströmen aus der Fülle des warmen Herzens, schlicht, wahr und groß. Regelmäßige Andachten aber, die als Pflichten absolviert werden, auch wenn man sich nichts zu sagen hat, vielleicht von den Schülern überdies mißbraucht werden — nein und abermals nein!

Viel leichter ist die Durchführung *profaner* Feiern. Da sind zunächst die Feste, die herauswachsen aus der Anhänglichkeit an den heimatlichen Boden, Volksfeste gemeinsamen Erlebens mit Freunden und Verwandten: das Schulfest im Sommer auf der Spielwiese mit gymnastischen Wettkämpfen, Volkstänzen, Reigen und Zupfgeige, mit allerlei Mimik und Mummenschanz, mit Maibaum und launigen Ansprachen; das alles erdacht, durchgeführt und erlebt von einer aufgeschlossenen Jugend, die sich mit ihren Lehrern, Eltern und Freunden als wirkliche Schulgemeinde fühlt.

Dazu die *nationalen* Feiern des Volksgedankens, Feiern des Ge-

[45] Vgl. dazu Franz Hilker, Jugendfeiern, Berlin 1921, und Ganzenmüller-König-Hopf, Die Schulfeier, herausgegeben von H. Schreyer, München 1926.

denkens an die großen Führer der Nation, die Gelehrten und Künstler, die Männer und Frauen des praktischen Lebens, Helden des Gedankens, des Wortes und der Tat. Derartige Feiern weiten sich von selbst zu Feiern des Menschheitsgedankens. Solche Feiern, eingerahmt und durchzogen von musikalischen Darbietungen, empfehlen sich auch für den Schulschluß als letztes Beisammensein vor den Ferien. Ersonnen von den Schülern und ausgeführt von ihnen, vermögen sie selbst in diesen Stunden höchster Freiheitssehnsucht die Schüler zu fesseln.

Schließlich Feiern des *Naturerlebens,* wie sie in der Literatur der Jugendbewegung so vielfach beschrieben sind. Wer je als Schüler, Lehrling, Student oder dergleichen an einer solchen Feier der Sonnenwende die Natur im Kreise der Freunde erlebt hat, wird dies Ereignis nicht vergessen.

Im Dunkel der hereinbrechenden Nacht stehen Jungen und Mädchen schweigend in der Runde, in der Mitte die glimmende Glut des Holzstoßes.

Flamme empor!
Steige mit loderndem Scheine
Von den Gebirgen am Rheine
Glühend empor! Glühend empor!

Da leckt und flammt es empor und reckt sich zum Himmel. Heiß schlägt die Welle der Jugend ins Gesicht, und heiß quillt es in ihnen empor, unklares Empfinden und Drängen zu Taten, Vergangenheit und Zukunft verschmolzen im Erlebnis des Augenblicks. Die Herzen schlagen zusammen in dem einen Gefühl innigster Verbundenheit, und einer von ihnen gibt in Worten dem Ausdruck, was alle im Innersten bewegt.

Das lodernde Gezweig bricht in sich zusammen. Es strecken sich die verschlungenen Hände wie zum Schwur dem Himmel entgegen:

Höre das Wort!
Vater, auf Leben und Sterben,
Hilf uns die Freiheit erwerben!
Sei unser Hort, sei unser Hort! —

So fließen natur-, kultur- und religiöses Erleben in eins zusammen. Und so offenbart sich im wahren Erlebnis der die Welt durchflutende Geist.

Auch die *Wanderfahrten* stehen in diesem Zeichen. Ministerielle Anordnungen können wohl die Bedingungen dafür schaffen, entscheidend ist aber die frische Wanderlust der sich in die Natur hinaus-

sehnenden Jugend — und der wirkliche Führer als Freund und Interpret des Geschauten. Also sollte jeder Erzieher mit der Jugend wandern, auch dann, wenn er kein Klassenleiter ist.

Die Vorbereitung ist auch hier ein gutes Stück der eigentlichen Fahrt.[46] Führer und Geführte arbeiten den Plan aufs peinlichste aus: Fahrtskizze, Natur- und Kulturleben der zu besuchenden Landschaften, besonders die Frage der Unterkunft. Wer die Ferne mit Verständnis genießen will, muß erst die engste Heimat liebevoll durchstreift haben. So schaut man Wälder und Felder, die Flüsse und Seen und die Stätten der Kultur der engeren Heimat und des weiteren Vaterlandes, erlebt die Geschichte der Städte und Länder mit ihren Schlössern und Burgen, Trachten und Mundarten, Stätten der Wissenschaft und Kunst, des Handels und Wandels. Doch kommt das Wissen um all diese Dinge erst in letzter Linie in Betracht. Hier handelt es sich nicht um wissenschaftliche Analysen, nicht um objektives Verstehen, sondern um subjektives Erleben des Gesamtbildes. Die Wanderfahrt ist keine wissenschaftliche Exkursion, kein Lehrspaziergang, sie soll nur die anschauliche Erlebnisgrundlage für die spätere theoretische Verarbeitung liefern. Das anschauliche Erfassen unbekannter Lebensgemeinschaften, das der eine von dieser, der andere von jener Seite betrachtet, der eine im Wort, der andere in der Skizze oder auch in der photographischen Aufnahme festhält, ist die Hauptsache. Sind doch alle die Menschen da Blut von unserm Blut, ihre Geschichte auch unsere Geschichte, ihr Schicksal auch unser Schicksal! So verwachsen wir mit der weiteren Heimat und fühlen uns als Teil des großen Vaterlandes.

Um die Wanderer — und ähnliches gilt für die Ruderer auf ihren Fahrten — schließt sich das Band der Gemeinschaft. In Kameradschaftsgruppen unter einem selbst gewählten Führer gegliedert, hat jeder Trupp und jeder einzelne seine besonderen, von Zeit zu Zeit wechselnden Pflichten auf der Fahrt, im Quartier, beim Einkauf, bei den Mahlzeiten. Man ist aufeinander angewiesen, erlebt umherstreifend und singend zusammen, freut sich gemeinsam und trägt auch alle kleineren und größeren Zwischenfälle in herzlicher Verbundenheit. Man bildet eine große Familie, die in Liebe zueinander steht, sich achtet in Gesittung und Ordnung und die auch dann von den Volksgenossen, deren Gastfreundschaft man genießt, gern gesehen wird. Das gilt aber weniger von jenen fahrenden Gesellen, die in Tracht und Benehmen verschlampt, mehr als Landplage empfunden werden. Die tragen zum Gefühl der Volksverbundenheit wahrlich nicht bei!

---

[46] Vgl. dazu J. Reiske, Sinn und Wert der Schülerfahrten, Deutsches Philologenblatt 1925. — E. Neuendorffs Wanderbuch: Hinaus in die Ferne! Leipzig und Berlin 1911.

Das *Bühnenspiel.* Das Kind drängt zu konkreter Gestaltung des Erlebten in Zeichnung und mimischer Darstellung. Das Spiel, das seine frühe Jugend beherrscht hat, findet in der Selbsttätigkeit des Theaterspielens auch späterhin seinen angemessenen Ausdruck. Hat doch das Kind so vieles mit dem Künstler gemein (E. R. Jaensch). In der Einfühlung des theatralischen Spiels löst sich die Seele, wird frei und entfaltet sich im mimischen Gestalten. Auch der Jugendliche, der sich sonst ängstlich abschließt, „gibt sich" im dramatischen Spiel, besonders die Mädchen. Jugendspielscharen außerhalb der Schule und Schulbühnen sprossen überall empor, dem Zuge der Zeit folgend, im Kampfe gegen Rationalismus und einseitige Verstandeskultur. Ist doch das Bühnenstück selber Irrationalität, daher kaum als festgefügtes Werk zu schreiben, viel leichter jedoch als Erlebnis zu spielen. Die Jugend, in ihrem Verlangen nach festerer Lebensgestaltung, sucht einen Helden, sehnt sich nach Lebensanschauung, nach festen Formen. So offenbart sie im Spiel ihr Verlangen nach einer besseren und formhaft gestalteten Welt. Und gern entflieht sie in die Sphäre phantasiebeschwingter Träume. Sehen wir ab von den Schatten- und Puppenspielen, so haben wir zunächst diejenigen Spiele, die von Erwachsenen verfaßt sind, literarische Erzeugnisse. Allgemeiner Beliebtheit erfreuen sich, oder haben sich erfreut, die Fastnachtsspiele von Hans Sachs, Wallenstein, der zerbrochene Krug, der arme Heinrich (nach Julius Heiß), Totentänze und Weihnachtsspiele sowie die von Martin Luserke verfaßten Stücke. Lebensnäher und ursprünglicher sind die Improvisationen, die der kindlichen und jugendlichen Phantasie erwachsen: Stegreifspiele, die der Eingebung des Augenblicks entsprossen sind, Dialogisierung oder Dramatisierung einer Geschichte, einer Fabel, eines Märchens (Schneewittchen), einer Erzählung (Till Eulenspiegel) oder dessen, was sonst im Unterricht oder zu Haus gelesen ist. Die Technik des bloßen Aufsagens und äußeren Drills hat damit nichts zu tun. Spielen heißt Gestalten eigenen Erlebens. Das ist auch der beste Weg zur Kunst und zum Kunstverständnis. Der Stoff muß demnach dem kindlichen Empfinden angepaßt sein. Also auch Idealisierung und Übertreibung in Scherz und Ernst, daneben Offenbarungen der naiven Erlebniswelt, aber keine Moral. Die Ausstattung der Bühne und der Aufputz der Kostüme ist auf das Notwendigste zu beschränken. In dem Naturtheater sollte alles Szenisch-Künstliche, Dekoration und Beleuchtung, verpönt sein, da die Darstellung in die ihr gemäße Landschaft zur geeigneten Tageszeit zu verlegen ist. Die Phantasie tut das weitere[47].

[47] Vgl. dazu Pallat-Lebede, Jugend und Bühne, Breslau; im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht zu Berlin.

Die Jugend erfindet das Stück oder muß wenigstens die Möglichkeit haben, die Vorlage auszuschmücken. Gern werden dialektische Umwandlungen der Hochsprache vorgenommen; hier fühlt man sich zu Hause. Die Rollen werden von den Spielern selbst verteilt und mit der Wesensart eigenen Erlebens erfüllt. Auf diese Weise dienen sie der Selbstdarstellung in Wort und Handlung.

Wesentlich ist, daß möglichst alle vorhandenen Kräfte im Rahmen des Spieles herangezogen werden und ihre Verwendung finden. Das Einzelsprechen weitet sich zum Chorsprechen, das Einzelsingen zum Chorsingen, das Schreiten einzelner zum Tanzmärchen, das Einzelhandeln wird zum Massenspiel. Denn viele mögen nicht allein auftreten, bringen ihr eigenes Sein aber gern in der Menge zum Ausdruck. Mit dem Zuschauen, auch mit der kritischen Stellungnahme ist es nicht getan. Im subjektiven Erleben fühlt man sich jedoch der Gemeinschaft verbunden; alle strengen Bindungen des steifen Alltagslebens lösen sich, es fallen die starren Schranken von Mensch zu Mensch.

B. Die Arbeitsgemeinschaft

Es ist eine große Sache um das Erleben, und man hat in unserer Zeit einen wahren Kult mit ihm getrieben. Erleben ist aber nur eine Vorstufe. Es bleibt unfruchtbar, wenn es sich nicht ausweitet zum Verstehen auf dem Gebiet der Theorie, zum Schaffen in der Praxis des Gestaltens, zum Handeln im gesellschaftlichen Leben. Wir haben es in der Allgemeinen Erziehungslehre nur mit der letzteren zu tun, d. h. mit der Wechselwirkung handelnder Subjekte (vgl. oben S. 43 f.).

Also nicht bloß erleben, sondern wirken, arbeiten! Denn „Arbeit“ ist jede Art sinnvollen Tuns. Die Arbeitenden sind verbunden im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel. Die Verwirklichung dieses überindividuellen Zieles innerhalb der Gruppe bedeutet gegenseitige Förderung. Die Arbeitsgemeinschaft ist also von dem objektiven Geist der Solidarität durchdrungen (Klassengeist, Korpsgeist). Diese geistige Haltung betätigt sich einerseits in der Abwehr eines gemeinsamen Übels zum Schutze der Arbeit und andererseits positiv in der gegenseitigen Hilfsbereitschaft und zwar immer im Hinblick auf das gemeinsame Arbeitsziel.

Die Hilfsbereitschaft der Arbeitsgemeinschaft richtet sich also nicht auf den einzelnen an sich, sondern nur auf den einzelnen, insofern er Genosse derselben Arbeitsgemeinschaft ist. Wie bei der Erlebnisgemeinschaft, so liegt auch hier kein persönliches Verhältnis zwischen den Gliedern der Arbeitsgemeinschaft vor; die Teilnahme gilt nicht

der betreffenden Person selbst. Freundschaft dagegen trägt einen ganz persönlichen Charakter.

Die einzelnen Genossen fühlen sich als Glieder einer großen überpersönlichen Gemeinschaft. Dazu bedarf es auch des Führers. Die Geführten stehen nicht mehr allein; ihr Ich-Bewußtsein weitet sich zum Wir-Bewußtsein im Handeln. Und diese Ausweitung des Ich in innerer Verbundenheit mit der Gemeinschaft steigert das Selbstgefühl des einzelnen, gibt Festigkeit der Lebenshaltung: echtes Machtverhältnis!

Der Kreis, der von einem derartigen Geiste erfüllt ist, heißt Genossenschaft als empirisches Gebilde, Gemeinschaft als Idee. Solche Arbeitsgenossenschaften sind die Familie, der Staat, betrachtet unter den angegebenen Gesichtspunkten; dazu wirtschaftliche Verbände, die Gewerkschaften usw. Hier steht der einzelne Genosse für den andern zur Förderung der Arbeitsgemeinschaft. Für die wirtschaftlich bedrohten Kreise wird daher die Solidarität ein Mittel der Selbstbehauptung.

Auch die Schule ist in diesem Sinne eine Arbeitsgemeinschaft. Die einzelnen Mitglieder der Gruppe sind durch die Arbeit und für die Arbeit, d. h. zu gemeinsamem Schaffen miteinander verbunden. Die Klassenmütze, die Klassenfahne usw. wird zum Symbol der Klassengemeinschaft. Jeder einzelne fühlt sich als Glied eines großen überpersönlichen Gebildes. Alle sind verbunden durch das Gefühl der Solidarität. Dies äußert sich gelegentlich in der Kampfstellung gegen andere Klassen (z. B. beim Sport), gegen andere Schulen, die den Sinn der eigenen Gemeinschaft zu bedrohen scheinen, gegen Mitschüler, die die gemeinsame Arbeit störend beeinträchtigen, auch gegen Lehrer, die den Schülern nicht die rechte Behandlung und Förderung zuteil werden lassen.

Die Solidarität kommt positiv in der Hilfe zum Ausdruck, die die einzelnen Glieder (Schüler, Berufsschüler, Studierende usw.) sich innerhalb der Arbeitsgemeinschaft angedeihen lassen. Diese sittliche Förderung ist der tiefere Sinn jeder Arbeitsschule! Die Arbeitsgemeinschaft umfaßt, wie die Erlebnisgemeinschaft, nicht nur Erzieher und Zöglinge, sondern jeden, der sich als Kulturmensch dem jüngeren Geschlecht gegenüber verpflichtet fühlt: außer den vorgesetzten Behörden die früheren Schüler, die Eltern, Verwandte und Bekannte.

Das Leben des Kulturmenschen ist Arbeiten, d. h. geistige Wechselwirkung. Also kann die Lebensgemeinschaft nur in der gemeinsamen Arbeit begründet sein. Arbeiten bedeutet aber nicht nur theoretisches Verstehen oder praktisches Schaffen, sondern alles Wirken in und an

der Welt der Gegenständlichkeit (S → G) muß schließlich hinführen zum verantwortungsvollen Handeln, d. h. zum Handeln für die Gesellschaft, für die Gemeinschaft.

Der Arbeit innerhalb der Gemeinschaft kommt mithin eine ganz besondere Bedeutung zu. Die Arbeit an den Kulturgütern oder an der Verwirklichung einer sittlichen Idee schlingt um die arbeitenden Menschen, die sonst ohne jede Bindung sind, ein gemeinsames Band (vgl. oben S. 46). Alles Erstarren der Wechselwirkungen infolge Trägheit oder Gleichgültigkeit gegen den Mitmenschen, alles selbstsüchtige Handeln, sei es reine Triebbefriedigung oder gewaltsames Tun, bedeutet Hemmung der Wirkungen oder der Gegenwirkungen. Dagegen schließt die Steigerung des Wirkungszusammenhanges innerhalb des Ganzen die Förderung aller Mitarbeiter in Macht und Liebe in sich. Im Arbeitsvorgang wächst das Einzel-Ich und verwächst mit dem überpersönlichen Ganzen. Demnach bedeutet ungehemmte, auf das Echte gerichtete, gemeinsame Arbeit nichts anderes als werdende Gemeinschaft. Dieser Gedanke wird besonders in der deutschen Gemeinschaftsschule betont im Gegensatz zum amerikanischen Dalton-System, wo mehr die Pflege der Persönlichkeit betrieben wird. Aber es kommt in der Arbeitsgemeinschaft der Gruppe noch nicht zur persönlichen Verbundenheit von Mensch zu Mensch. Dieser höchste Grad echten Menschentums kann erst in der Aussprachegemeinschaft erreicht werden, von der weiter unten zu handeln ist.

Wir Deutsche haben immer ein besonderes Ethos in die Arbeit hineingelegt. Für den Engländer war derjenige, der nicht frei auf eigenem Grund und Boden lebt, kein Gentleman, also ursprünglich auch nicht derjenige, der arbeitet, wie der Erzieher, der Arzt, der Jurist usw. Von unseren großen Pädagogen hat zuerst Pestalozzi die sittliche Bedeutung des Arbeitens betont; Natorp und Kerschensteiner haben sodann den erzieherischen Wert individualisierter Arbeit herausgestellt. Seitdem ist die Ausgestaltung der Schule als Arbeitsschule, des Unterrichts als Arbeitsunterricht, der Erziehung als Erziehung durch die Arbeit *das* pädagogische Problem geworden.

Arbeiten im Rahmen der Schule kann nicht Güterproduktion bedeuten, nicht Sacherzeugung, sondern nur ein Wachsen von Menschen an den Gütern der Kultur: Persönlichkeitsbildung für die Gemeinschaft, für Familie, Staat und Menschheit.

Wir haben bereits ausführlich von der persönlich-familialen Erziehung gehandelt. Es taucht nunmehr die Frage auf, was die Schule tun kann auf dem Gebiete der staatsbürgerlichen Erziehung. Denn die Erziehung zum Weltbürger setzt die Erziehung zum Staatsbürger

voraus, der zuvor zum vollen und klaren Bewußtsein seiner nächsten Aufgaben gekommen ist.

Der Begriff der *staatsbürgerlichen Erziehung* ist nicht ganz eindeutig. Bedeutet er Erziehung *für* den Staat oder *durch* den Staat? Die letztere Auffassung eröffnet weitere Möglichkeiten, nämlich Erziehung durch den Staat für die Familie, auch für den Staat und für die Menschheit. Es ist weiter zu fragen, ob für einen bestimmten historischen Staat mit allen seinen Trübungen erzogen werden soll. Geht man von diesem Gedanken aus, dann ist es zu verstehen, wenn z. B. Tolstoi neben dem Bildungsideal der Familie, der Gesellschaft, der Kirche auch das des Staates ablehnt. Oder soll für den Staat als Idee, für die Sollensform und den Sollensgehalt des Kulturstaates erzogen werden? Dann fällt der Sinn von Elternrecht und Staatsrecht zusammen; denn die Eltern fordern als gute Staatsbürger die beste Erziehung ihrer Kinder: durch den (idealen) Staat zum Staatsbürger. Wir können also nur dem letzteren Ziel zustimmen: Erziehung durch den Staat und zwar für den Kulturstaat als Idee. Damit ist zugleich der Idee der Gemeinschaft sowie der Persönlichkeit genügt. Denn die ideale Staatserziehung wird einerseits der Idee der Familie und anderer Gemeinschaften, auch derjenigen der Menschheit Rechnung tragen. Auf der anderen Seite ist damit die volle Entfaltung der Einzelpersönlichkeit gesichert; denn nach unserer soziologischen (kulturphilosophischen) Betrachtungsweise ist die höchste Entfaltung gesellschaftlicher Gebilde nur in regster Wechselwirkung der gesteigerten Individuen möglich.

Was ist im besonderen unter staatsbürgerlicher Erziehung gemeint?

Georg Kerschensteiner (Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, Begriff der Arbeitsschule) versteht darunter drei Aufgaben, die jede Schule zu lösen hat:

1. Die Vorbereitung auf den zukünftigen Beruf des einzelnen im Staate.

2. Die Versittlichung dieser Berufsbildung, d. h. das Bewußtsein, daß der Beruf als ein Amt zu betrachten ist, das nicht bloß im Interesse der eigenen sittlichen Lebenshaltung auszuüben ist, sondern auch zum Nutzen des geordneten Staatsverbandes.

3. Die Befähigung des Zöglings an der Mitarbeit der Versittlichung des Gemeinwesens selbst, dessen Glied er ist; d. h. Hinstreben auf das Ziel, daß der Staat, dem er angehört, zum Ideal eines sittlichen Gemeinwesens werde.

Mit diesen drei Aufgaben der Berufsbildung, ihrer Versittlichung und

derjenigen des Gemeinwesens, ist im wesentlichen der Umkreis der staatsbürgerlichen Erziehung nach Kerschensteiners Ansicht umrissen.

Wir sehen, daß Georg Kerschensteiner das Hauptgewicht auf die *Leistungsfähigkeit* des Menschen legt. Das bedeutet für uns den Sinn des Machtverhältnisses. Wir fügen hinzu, daß neben echter Macht auch echte Liebe stehen muß, die opferbereite Hingabe für die Volksgenossen. Wir müssen uns als Schicksalsgemeinschaft einander verbunden fühlen in Not und Tod. Dazu kommt schließlich die Bejahung der Rechtsverhältnisse und der gesellschaftlichen Konventionen mit dem Ziele, sie dem Sinne nach ganz auszufüllen und dadurch zu überwinden (vgl. oben S. 217f. und 221f.).

Was kann weiterhin geschehen, den Staatsbürger über die bloße Befähigung hinaus auch zur *aktiven* Staatsgesinnung zu erziehen?

Wohl kann der Unterricht, von dem hier nicht zu reden ist, die Grundlage dazu schaffen. Er vermittelt dem Staatsbürger das nötige Wissen (Staatsbürgerkunde): Wortlaut und Sinn der Verfassung, das Verwaltungswesen und die Grundzüge des Rechts- und Wirtschaftslebens, der Sozialpolitik, des Parteilebens, des Grenz- und Auslanddeutschtums, die persönlichen Rechte und die sogenannten Pflichten. Die Beschäftigung mit dem nationalen Gut der historisch gewordenen Kultur in einem lebensvollen Unterricht vermag fernerhin das Gefühl der Verbundenheit mit der großen Vergangenheit des eigenen Volkes und der Menschheit zu wecken sowie den Geist der Verantwortlichkeit für das Gemeinwesen, in dem von Kerschensteiner gekennzeichneten Sinne. Es fehlt aber noch ein wesentlicher Faktor an der wirklichen Staatsgesinnung, das ist der *Glaube* an das eigene Volk und der damit verknüpfte feste Wille, sich für sein Ideal unbedingt durchzusetzen.

Eduard Spranger (Gedanken über Lehrerbildung) versteht unter Bildung als individuellen Besitz auch das Ziel „einer geschlossenen, objektiv leistungsfähigen und sich selbst lustvoll genießenden Persönlichkeit". Dann ist Bildung des Staatsbürgers: die den Staat lustvoll genießende Persönlichkeit, d. h. der den Staat aufrichtig bejahende Staatsbürger. Wie steht es damit?

Der Engländer glaubt, daß das englische Imperium der gesamten Welt Friede, Wohlstand und Glück beschere; er faßt seine nationalen Überzeugungen in dem Wort zusammen: *Right or wrong, my country.* Der Franzose wächst in dem festen Glauben auf, daß seine Nation die Verkünderin der Menschenrechte sei, daß sie die Gesittung und den geistigen Fortschritt der Menschheit verbürge; jeder einzelne fühlt sich als Vertreter der *grande nation,* der *douce*

France. Ähnlich andere Völker, und wir Deutsche? Wir setzen den Staat herab, ebenso den Staatsbürger mit anderer Weltanschauung! Von einem lustvollen Genießen des Staates kann vor der Hand keine Rede sein. Überall herrscht Unzufriedenheit; die neue Gesellschaftsordnung, der jähe Verlust persönlichen Vermögens sowie erworbener Rechte und alter Ehrungen, bittere Enttäuschungen hochstrebender Schichten, besonders aber die allgemeine Knechtung und Entrechtung durch den Versailler Vertrag lassen keine Lebensfreude aufkommen. Alle Versuche, die hier liegenden Spannungen zu überdecken oder leichthin zu überbrücken, sind nichts als Mittelchen. Man kann jemandem nicht befehlen „zu wollen", also auch nicht staatsbürgerliche Gesinnung anbefehlen, am wenigsten den Staat lustvoll zu bejahen. Denn freier Wille zur staatsbürgerlichen Mitarbeit kann nur da erwartet werden, wo in dem Staat ein objektiver Wert erblickt wird, wo die sittliche Lebensanschauung der Gesellschaft im Staatsgedanken verankert ist. Überall, wo sich im Laufe der Weltgeschichte eine weltliche oder religiöse Idee durchgesetzt hat, konnte das nur geschehen kraft der ihrem Propheten innewohnenden Überzeugung seiner sittlichen oder göttlichen Mission.

Darum kann staatsbürgerliche Erziehung für uns nur folgenden Sinn haben: dem Staatsbürger die Augen und das Herz zu öffnen für die verantwortungsvollen Aufgaben, die er als deutscher Mensch für die Gesamtkultur der Menschheit zu leisten hat. Auch Kerschensteiner hat die Bedeutung eines derartigen Nationalgefühls wohl erkannt. Es gilt daher, die geistige Welt unserer Dichter und Denker, namentlich den deutschen Idealismus hineinzutragen in das Dasein, das jetzt am Positivismus, Individualismus und Intellektualismus schier zu ersticken scheint. Diese Idee, innerlich erlebt, kann die Deutschen im Reiche, im Grenzland und im Ausland zusammenführen. Nur in diesem Zeichen kann es uns gelingen, alle Deutschen zum verantwortlichen und opferbereiten Tun fortzureißen. Das gilt für Knaben sowohl wie für Mädchen.

Wenn also Kerschensteiner dem Staatsbürger mit Recht die Aufgabe zuweist, die „Versittlichung des Gemeinwesens" zu fördern, so ist darüber hinaus noch unbedingt zu verlangen: das *geklärte Bewußtsein* unserer besonderen Aufgaben. Der einzelne muß also die Förderung und Hebung der nationalen Kultur sowie die Sicherung ihrer Lebensnotwendigkeiten als sittliche Pflicht erleben und verstehen. Nur dann wachsen ihm die Flügel, in diesem Geiste am Werke der Menschheit zu wirken. Das sollte man unter den „Pflichten" des Staatsbürgers verstehen, nicht irgendwelche Nebensächlichkeiten.

Alle Arten von Schulen, Volks- und höhere Schulen, Berufs-, Fach- und Volkshochschulen und nicht zuletzt die Hochschulen selbst sollten die Jugend in diesem Sinne erziehen. Wilhelm von Humboldt unterschied zwei Arten „höherer wissenschaftlicher Anstalten", die Akademie und die Universität. Die Akademie hat es nach seiner Meinung mit der „Wissenschaft an sich" zu tun; dagegen stehe die Universität „immer in engerer Beziehung auf das praktische Leben und die Bedürfnisse des Staates, da sie sich immer praktischen Geschäften für ihn, der Leitung der Jugend, unterzieht." Ebenso auch andere Länder. So sagt z. B. Artikel I der kaiserlichen Verordnung, betr. das allgemeine japanische Universitätsstatut (Dezember 1918): „Die Universität hat die Aufgabe, Theorie und Praxis der Wissenschaften, die für den Staat förderlich sind, zu lehren und ihre gründliche Erforschung zu betreiben. Zugleich sind Charakterbildung und staatsbürgerliches Denken zu berücksichtigen."[48] Wir würden sagen: Freie Forschung, Lehre, Erziehung zur Wahrheit und Klarheit als Vorbedingung jedweden Opferdienstes an der Menschheit.

Die Entwicklung der deutschen Universitäten hat einen besonderen Gang genommen. Unter dem Einfluß des aufklärerischen Liberalismus trat der Gedanke der Freiheit mehr und mehr in den Vordergrund. Das Grundprinzip der Autonomie und der Lehrfreiheit wies den Universitäten eine Stellung neben, ja gegen den Staat an (Schleiermacher!). Auch der Einschlag des klassischen Idealismus vermochte an dieser Einstellung wenig zu ändern.[49] Auf der andern Seite war eine weitgehende Abhängigkeit der Universität von der Regierung (finanzielle Unterhaltung, Berufung der Professoren), sofern ihre Maßnahmen mit strenger Sachlichkeit wie mit Wohlwollen gepaart waren, wohl dazu angetan, gewisse Gegensätze zu überbrücken. Dazu kommt in jüngerer Zeit ein Hindrängen auf Lebensnähe und Einheit gegenüber dem früheren Ideal einer unbedingt zweckfreien, lebensfremden, sich immer mehr spezialisierenden und daher auseinanderfallenden Wissenschaft. Die Jugendbewegung hat dieser Richtung auf Lebensverbundenheit und Synthese Ausdruck gegeben. Auch aus dem Kreise der Professoren mehren sich, im In- und Auslande, die Stimmen, die auf Zusammenfassung und Zusammenarbeit neben der gewissenhaften Pflege der Einzelforschung hindrängen (vgl. das Vorwort!). In der Philosophie, Psychologie, Soziologie und den Einzelwissenschaften

---

[48] H. Überschaar, Die Eigenart der japanischen Staatskultur, Leipzig 1925, S. 46.

[49] Eduard Spranger, Über das Wesen der Universität, 1910, Neuausgabe Leipzig 1919; Die Universitätsideale der Kulturvölker, herausgegeben von R. Schairer und C. Hoffmann, Leipzig 1925.

ist eine Konvergenz auf eine weltanschauliche, z. T. religiöse Grundhaltung nicht zu verkennen, eine starke Neigung, die wissenschaftliche Forschung dem irrationalen Lebensganzen wieder zu vermählen. Auch scheint die persönliche Fühlungnahme zwischen Dozenten und Studenten, die nie erstorben war, in jüngerer Zeit mehr gepflegt zu werden. Daneben darf jedoch nicht vergessen werden, daß die besonderen Aufgaben der Universität, weniger der Technischen Hochschule, gerade in der Pflege der reinen Theorie begründet sind. Die bloße Gemeinsamkeit des Erkennens und Forschens gibt aber noch keine Gesinnungsgemeinschaft, zumal den deutschen Universitäten — abgesehen von den Verbindungen und Vereinigungen — das enge Gemeinschaftsleben der alten Universitäten Englands und des amerikanischen Hochschulwesens fehlt.

Der einzig und allein der Wahrheit dienende, einer zweckfreien Forschung lebende Gelehrte ermangelt noch des Ethos der Gemeinschaft. Dies kann ihm nur aus der Überzeugung zukommen, daß sein Leben und Streben der Kultur, der Menschheit gewidmet sei, auf Verwirklichung der Humanität gestellt sei. Daher hat schon Fichte gefordert: der angehende Gelehrte soll auf der Universität „dafür gebildet werden, zu leben und zu weben in der Welt, wie sie eben ist“. Der Weg dazu ist das eigene Volkstum, aus dessen tiefsten Quellen dem Meister wie seiner Jüngerschaft die Kraft eigenen Schaffens fließt. Das ist auch der Geist fremdländischer Universitäten, die, mit wenigen Ausnahmen (wie R. Tagores Ashram in Indien) sogar von einem ausgeprägten Nationalgefühl beherrscht werden. Also erwächst auch auf der Universität der Geist der Gemeinschaft aus der Verwirklichung der nationalen und der Menschheitsidee, die als sittliche Forderungen auf das engste mit ernsten Studien verbunden ist. Diese Gemeinschaft ist jedoch wie jede Arbeitsgemeinschaft überpersönlicher Art. Im übrigen ist die Universität mit ihrer Überfülle der „Fächer“ und Studierenden nicht die Stätte der Gemeinschaftsbildung, kann daher auch nicht für sich allein die Ausbildung des Erziehers als des Gemeinschaftsmenschen übernehmen.

Was kann die *Schule* für die staatsbürgerliche Erziehung tun?

Das Ziel der staatsbürgerlichen Erziehung besteht darin, den Sinn der Verantwortlichkeit für das Ganze zu wecken, den bewußten Willen zum Dienst an der Gemeinschaft zu stählen und zum Handeln in diesem Geiste *(learning by doing)* anzuhalten.

Wir sagten, Kulturgemeinschaft heißt arbeiten in geistiger Wechselwirkung, handeln für andere. Um den Prozeß geistig-sittlicher Wechselwirkung zwischen den Schülern, zwischen Schülern und den Er-

ziehern, zwischen Schule und Haus einzuleiten, von Hemmungen zu befreien und auf das Echte hin zu steigern, sind folgende Voraussetzungen zu schaffen.

Die Schüler müssen Verständnis für den objektiven Geist der Schule, für den Sinn ihrer Einrichtungen haben. Die Schülerschaft darf in den Vorschriften nicht unnötiges Reglementieren sehen, sondern unbedingte Lebensnotwendigkeiten für das Zusammenleben der Gemeinschaft. Nur dann nimmt man die Traditionen der Schule auf, beugt sich ihnen in Ehrfurcht und ist bereit, sie zu pflegen und an ihrer Vervollkommnung weiter zu arbeiten. Man glaubt an das Ideal der eigenen Schule. So entsteht der feste Wille, aus freier Entschließung an dem Schulgedanken mitzuarbeiten.

Statt des Geistes blinder Unterwürfigkeit, der Pedanterie und des Bürokratismus muß weiterhin zwischen Erzieher und Zögling ein wirkliches Vertrauensverhältnis herrschen. Der Erzieher steht dem jungen Menschen in Wohlwollen und Liebe zur Seite, der Schüler blickt zum Lehrer als dem geistigen Führer und gütigen Menschen empor.

Wo diese Voraussetzungen vorhanden sind, entsteht immer das, was man Selbstverwaltung oder Selbstregierung genannt hat. Das ist dann keine künstliche Treibhauspflanze; man könnte eher den früher nicht seltenen Zustand der Isolierung als künstliche Hemmung bezeichnen.

Infolgedessen ist der Gedanke der Selbstverwaltung oder der Schülerhilfe, allerdings aus den verschiedensten Motiven heraus, von alters her immer wieder hervorgetreten, wo große Führernaturen an der Spitze eines Schulwesens standen, oder auch wo es die Not der Zeit begünstigte. Die Selbstverwaltung hat die verschiedensten Formen angenommen in Griechenland, im römischen Reich, bei den Juden, auch in Deutschland: die kirchlichen Bildungsanstalten und Stadtschulen des Mittelalters, die protestantischen Schulen der neueren Zeit (Trotzendorfs Schülerrepublik!), die Jesuitenschulen, Kloster-, Fürsten- und Landesschulen, die Philanthropine. In England und späterhin in Amerika hat der Gedanke des *self-government* große Bedeutung gewonnen und die allermannigfaltigsten Gestaltungen erfahren. Die Bewegung hat dann auf unsere Landerziehungsheime (Hermann Lietz!) und die öffentlichen Schulen zurückgewirkt [50].

[50] Vgl. dazu St. Jürgens, Das Helfersystem in den Schulen der deutschen Reformation, Langensalza 1913; W. Klatt, Selfgovernment im Schulwesen der Vereinigten Staaten und bei uns, Jahrbuch des Vereins für wissensch. Pädagogik 1911; Georg Kerschensteiner, Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, Leipzig u.

Der Kern jeglicher Selbstverwaltung ist der Gedanke, Gelegenheit und Hilfe zur Selbsterziehung zu bieten. Ihre Möglichkeit ist in der allgemeinen Anlage der menschlichen Natur begründet:

1. In der *Aktivität* (Spontaneität) des menschlichen Geistes. Die Jugend verlangt nach freien Entfaltungsmöglichkeiten in der Arbeitsschule, nicht nur im Unterricht, sondern auch im Verkehr (Erziehung!). Wird diese Gelegenheit nicht geboten, so müssen die auf Betätigung gerichteten Triebe und Strebungen verkümmern.

2. Die *sittlichen* Forderungen des Menschen sind auf echte Machtentfaltung und gütige Hingabe gerichtet. Die Aufgabe der Selbstverwaltung ist es, das Gefühl sittlicher Verpflichtung zu stärken und zu klären.

Es gibt in jeder Klasse (Gruppe) Führer und auch Geführte, die sich freiwillig einordnen, von der untersten Klasse an. Das zeigt sich beim Spiel, im Umgang und bei ernster Arbeit. Die Rollen wechseln innerhalb der Gruppe je nach der Art der Leistung. Denn das ist gerade das Wesen der Gruppe, daß sie nach den geistigen Fähigkeiten der einzelnen gegliedert ist. Hier gibt es Führer und Gefolgschaft. Die Masse dagegen ist ungegliedert und reagiert triebhaft.

Daneben wird echte Selbstverwaltung auch getragen vom Geist der Liebe. Dieser Geist herrscht überall da, wo es sich nicht um Führung, nicht um Durchsetzung eigener Wertbejahungen, nicht um Leistungen handelt, sondern um zarte, gütige Rücksichtnahme, namentlich auf den Schwächeren.

3. Alles menschliche Tun zeigt die Neigung, in den festen Formen des Gesetzes und der Konvention zu erstarren, wie ausführlich dargelegt ist. So droht auch jeglicher Selbstverwaltung die Gefahr, zu bloßen Formen herabzusinken. Wenn dann die Schüler auf Befehl dasselbe leisten, was die Lehrer früher getan haben, so ist der Bürokratismus nur auf die Tätigkeit der Schüler übertragen! Von wirklicher Selbstverwaltung kann man jedoch nur da sprechen, wo die *Freiheit* sittlichen Handelns gewahrt bleibt.

Auf der anderen Seite lebt im Menschen die Forderung, alte Formen mit dem Geiste echter Macht und Liebe zu erfüllen, d. h. ihren Zwang zu überwinden, indem man sich in Ehrfurcht vor ihrem echten Sinne beugt. —

Berlin; G. Gaggell, Die Selbstregierung der Schüler, München 1920; E. Metzenthin, Die Selbstbetätigung der Schüler auf dem Gebiet der Schulerziehung in früherer Zeit, Langensalza. — E. Neuendorff, Die Schulgemeinde, Leipzig und Berlin 1921; Die Schule der Gemeinschaft, herausgegeben von H. Deiters, Leipzig 1925; P. Petersen, Die neueuropäische Erziehungsbewegung, Weimar 1926.

Die Selbstbetätigung der Schüler erstreckt sich dem Prinzip nach auf alles, was die Jugend zu leisten vermag, nicht nur in allen Arten von Heimen (Alumnaten), sondern auch in allen Schulgattungen von der Volksschule, ja vom Kindergarten an bis zur Universität (Wirtschaftshilfe der Deutschen Studentenschaft). Die Selbstverwaltung wird sich überall verschieden auswirken. Ich habe hier die Schule im engeren Sinn im Auge. An Nichtvollanstalten, also auch an Volksschulen, wird sie sich wegen der Unselbständigkeit der jüngeren Schüler nur z. T. und auch dann nur mit größeren Schwierigkeiten durchführen lassen. Über die Aufgaben der Berufsschulen belehrt G. Kerschensteiner, a. a. O., VII. Abschnitt.

Ich unterscheide folgende Möglichkeiten der Selbstverwaltung:

1. Ordnung und Sauberkeit in den Unterrichtsräumen, auf den Fluren und dem Hofe; Ausschmückung des Hauses mit Bildern und Blumen (Schülerinnen!); Empfang und Geleit von Gästen bei Gelegenheit feierlicher Veranstaltungen.

Was die Aufsicht anbelangt, so wird sie am besten von zwei älteren Schülern geführt und zwar mit Hilfe des Lehrers, der die Verantwortung trägt. Die Verteilung der Schüler auf die einzelnen Korridore und auf den Hof müssen die Schüler selbst vornehmen.

Ebenso wird die Verteilung aller übrigen Ämter und Pflichten in die Hände der Jugend selbst gelegt (Schülerselbstauslese!). Die Schüler kennen sich am besten, wie die erwähnte Schrift Karl Reiningers überzeugend dartut.[51] Kommen Mißgriffe in der Wahl der Führer vor, so ist der Erzieher da, um Unheil zu verhüten, wenn er der Sache nicht freien Lauf lassen will, damit die Jugend auch von ihren Fehlern lernt. Man übersehe aber nicht, daß alle Selbstverwaltung den Charakter des „Ernstspiels“ trägt. Diese Art der Selbstbetätigung ist somit „subjektive Ernsthaftigkeit“ ohne objektiven Ernst. Der Erzieher darf also die vortastenden Versuche der Jugend nicht unterbinden, kann ihnen aber auch keinen entscheidenden Einfluß auf das Wohl der Schule einräumen! Er wird also mit vorsichtiger Hand die Pläne und Beschlüsse der Jugendlichen beizeiten in die angemessenen Wege leiten.

2. Verwaltung des Schulmaterials, der Karten, Anschauungsmittel, Turngeräte, Modelle, Apparate, der Schülerbücherei usw. Die Schüler führen auch die Kataloge. Überall trägt der Lehrer die Verantwortung und hat die Oberaufsicht.

3. Leitung von Schulvereinen unter Protektoren, die sich möglichst

[51] Vgl. Aloys Fischer, Psychologie der Gesellschaft, Handbuch der vergleichenden Psychologie II, 1922, S. 434 ff.; W. Stern, Zeitschrift für päd. Psychologie 25, 1924, S. 241 ff.

im Hintergrunde halten. Alle Vereine sind unter einem Schülerausschuß zusammengefaßt, damit man nicht gegeneinander arbeitet und damit des Guten auch nicht zu viel wird. Denn schließlich kann es auch dahin kommen, daß das Vereinsleben, die Vorbereitung von Feiern usw. die ruhige Besinnung ernster Arbeit arg gefährden.

Läßt sich die Schule die Pflege von freien Vereinen nicht angelegen sein, so schließen sich die Schüler leicht bürgerlichen Vereinigungen an. Dadurch kann die Einheit der Schule untergraben werden. Auch verliert die Schule dann den Überblick über das Treiben der Schüler, was in deren eigenstem Interesse nicht gerade zu wünschen ist. Jugendbewegung und Jugendpflege buhlen um die Seele der Schüler. Daneben versuchen politische Parteien, neben den Turn- und Sportvereinen, die Jugend an sich zu ziehen. Die Schule wird es nicht verhindern können, daß sich ältere Schüler solchen Vereinen anschließen, die außerhalb der Schule stehen; versäumt der Betreffende darüber seine Pflichten, oder drohen ihm gar Gefahren, so muß der Schule ohne weiteres das Recht zustehen, sofort einzuschreiten. Allen diesen Nöten geht man am besten aus dem Wege, wenn man das Vereinsleben unter der freien Leitung der Schulen im Rahmen der Schule so reich wie möglich gestaltet.

4. Pflichten der Schüler außerhalb der Schule: Hilfeleistung, wo immer die Schule angegangen wird oder auch wo die Schüler sich spontan in den Dienst der Allgemeinheit stellen.

Entschieden abzulehnen ist alles Formale und jede äußerliche Aufmachung, also Schülergerichtshöfe und Schulgemeinden mit parlamentarischen Formen.

Was die *Lehrerschaft* betrifft, so kann das Ziel der Schulverwaltung nur sein: die sich immer freier gestaltende *Selbstverwaltung* der Kreise, Bezirke und des ganzen Staates, nicht im engbegrenzten Rahmen gesetzlicher Vorschriften, sondern in möglichster Freiheit weitgehender Schaffensfreudigkeit und Selbstverantwortlichkeit nach *erziehungswissenschaftlichen* Grundsätzen.

Alle Arten der Selbstverwaltung können nur da gedeihen, wo sie als Forderungen des allgemeinen Bildungsbedürfnisses der Zöglinge und der Erzieher aus kleinen Anfängen selbst wachsen, aus der Gruppen- und Klassengemeinschaft zur Schulgemeinschaft, und wo das Wohlwollen und die Hilfe des geschlossenen Lehrerkollegiums hinter der Selbstregierung der Schüler steht. Ihr Sinn ist nicht, den einzelnen Lehrer zu entlasten, auch nicht schlaffe Nachgiebigkeit den Schülern gegenüber, sondern straffe Schulzucht als freiwillige Leistung aus der Bejahung der Schulgemeinschaft. Denn Bildung gedeiht nur

in ernster, straffer Zucht, durch Fremderziehung, am besten aber durch Selbstzucht!

Alle angegebenen Betätigungsweisen schaffen freie Menschen, insonderheit erziehen sie zu echter Führerschaft und echter Gefolgschaft. Diese Schulung tut uns Deutschen bitter not. Will doch diese Schrift als ein Bekenntnis zum wahren Führertum und zum wahren Machtverhältnis aufgefaßt werden und dazu die Wege ebnen. Es liegt ein eigenartiges Durcheinandergreifen der Wirkungen und Rückwirkungen vor zwischen den von Schülern geführten Schülern, den Schülern als Führern sowie schließlich dem Erzieher als dem Führer der Führer und Geführten! Der Erzieher als Autokrat steht außerhalb der Gruppe, der Erzieher als Führer ist ein Glied derselben.

Die Jugend arbeitet zunächst nur für den Führer persönlich, aus Freude, mit ihm in innerer Verbundenheit leben zu können; denn alles Tun ist zunächst persönlich gebunden. Mit zunehmendem Alter handelt und wirkt die Jugend für die Sache. Der Führer selbst tritt mehr und mehr zurück; die Fremderziehung wird zur Selbsterziehung; das Verhältnis äußerlicher Unterwerfung wandelt sich allmählich zum Machtverhältnis, Bindung (Gewöhnung) zur Freiheit.

Wer sich in der Selbstverwaltung als Führer bewährt hat, Übersicht, Tatkraft und Charakter gezeigt hat, sollte auch in der Reifeprüfung danach gewertet werden. Nicht die Fülle des Wissens, auch nicht die Kälte der Intelligenz entscheiden im Leben. Wir verlangen aber von den Führern des Volkes, daß sie sittliche Persönlichkeiten seien. Wissen und Urteilskraft sind allerdings die nötigsten Voraussetzungen. Die stereotypen Noten unserer Zeugnisse: sehr gut, gut usw. sagen daher gar nichts. Wenn auch eine ausführliche Charakteristik nicht immer angebracht und auch nicht möglich erscheint, so sollten doch die Prädikate charakteristisch und persönlich sein, wo eine angehende Persönlichkeit in Betracht kommt.

Der Sinn der Selbstverwaltung ist der:

1. Den Schülern wird Gelegenheit geboten, das für richtig Erkannte auch durchzusetzen, zielsicher zu handeln. Sie werden immer wieder vor die Notwendigkeit gestellt, aus innerer Verantwortlichkeit einen schnellen Entschluß zu fassen und durchzuführen. Das gilt namentlich für diejenigen Schüler, die über die jüngeren und auch gleichaltrigen Schüler die Aufsicht zu führen haben. So werden aufrechte Menschen erzogen, die den Mut haben, ihre Meinung zu sagen und zu vertreten, auch wo Gewalt sich regt.

2. Die Schüler werden gewöhnt an Selbstbeherrschung, an ruhiges und taktvolles Auftreten. Wer schimpfend über seine Mitschüler her-

fällt, hat bald ausgespielt. Wer aber gelassen, selbstsicher handelt, vielleicht auch einigen Humor zeigt, wird anerkannt. Je mächtiger sich der objektive Geist in dem entfaltet, der ein Amt mit langer Tradition verwaltet, um so mehr wächst er über sich hinaus. Es ist daher eine bewährte Praxis, gerade unbeherrschten, widerstrebenden Naturen verantwortungsvolle Posten anzuvertrauen. Auf der anderen Seite werden die Schüler sich da, wo sie nicht Führer, sondern Geführte sind, in das Ganze einordnen, weil sie aus ihrer eigenen Tätigkeit erkannt haben, wie unerträglich der Mangel an Disziplin für jegliche Gemeinschaft ist. Diese Erfahrung wird dem späteren Staatsbürger von großem Nutzen sein.

3. Wer ein schwieriges Amt führt, muß lernen, andere zu verstehen, die er zu beeinflussen hat. Mit dem Verstehen ist aber auch der erste Schritt getan zur Achtung anderer Menschen und zur Duldung anderer Ansichten, sofern sie nur auf dasselbe Ziel gehen, auf das Gesamtwohl der Schule. Der Führer wird zudem lernen, sich selber zu verstehen, sein Können und sein Nichtkönnen. Vielleicht wird er gar dazu kommen, seine Irrtümer sich und anderen frank und frei einzugestehen im Bewußtsein der Aufgaben, die er zu leisten hat.

So kommt der Schüler zur Sachlichkeit und „Klärung des sittlichen Urteils", welche Forderung von Kerschensteiner sehr stark unterstrichen wird. Ähnliche Forderungen hatten schon Fr. W. Förster und Natorp gestellt. Formale Bildung ist nicht nur Verstandesbildung, wie man fast immer gesagt hat, sondern Charakterbildung. Die so wichtige Klärung des sittlichen Urteils wird der Erbschwäche des Deutschen entgegenarbeiten, der Eigenbrötelei, dazu aber auch der sinnlosen Besserwisserei und dem vorschnellen Aburteilen anderer Meinungen.

So wird die Schule zur Tatschule, ein Abbild des Lebens, eine Vorstufe echten staatsbürgerlichen Denkens und Handelns.

C. Die Aussprachegemeinschaft

Es ist ein großes Geheimnis um die menschliche Sprache. Menschen enthüllen ihr Wesen durch alle Arten von Ausdrucksbewegungen, durch Körperhaltung, Mienenspiel und Handbewegungen. Schon dadurch versteht man sich „vor" aller Erfahrung. So werden Stellungnahmen subintelligent geäußert und übernommen. In Aktion und Reaktion auf Grund eines Mitteilungstriebes und instinktiver Einfühlung in das Wesen eines anderen Menschen wird auf diese Weise eine Art Gemeinschaft innerhalb einer Gruppe angebahnt. Bindet uns doch alle die apriorische Grundstruktur der Gesellschaft!

Und nun erst die menschliche Sprache! Ihr Stimmungsgehalt offenbart die zartesten Regungen der menschlichen Seele, ihr Begriffsgehalt übermittelt Anschauungen und die unendliche Fülle alles dessen, was seit Jahrhunderten gedacht, daheim und in fremden Ländern ersonnen ist. Die Sprache ist ein Mittel wissenschaftlichen und künstlerischen Suchens und Gestaltens; sie vermittelt den Verkehr der Menschen untereinander und mit ihrem Gott. Das Sprechen ist der unwillkürliche Ausdruck — aber auch die willkürliche Offenbarung unserer Gesinnung. So werden durch die Sprache oder im Akte des Sprechens unendliche Zeiten und Räume überbrückt, die Menschen einander nähergebracht, die Möglichkeit des Verstehens ist gegeben. Die Sprache ist aus der menschlichen Gemeinschaft herausgewachsen und wirkt Gemeinschaft stiftend immer wieder auf die Menschen zurück. Die bloße Sprachgemeinschaft wird zur Gemeinschaft sich verstehender Persönlichkeiten — „Verstehen" nicht bloß in dem subjektiven Sinne des Erlebens, auch nicht bloß im theoretisch-objektiven Sinne des Erfassens, was der andere „meint", was er sagt, will und wertet, sondern in dem Sinne der Meinungsklärung (Sokrates!) bis zur gefühlsmäßigen innerlichen Verbundenheit, die ja das Wesen der Gemeinschaft ausmacht.

Wir haben bisher gesehen, daß die Arbeitsgemeinschaft in sich gebunden ist durch die Richtung einzelner Geistesakte auf ein objektiv gegebenes Ziel. Die Erlebnisgemeinschaft findet sich zusammen in dem subjektiven Genuß naturhafter oder geistiger Güter. Diese Gemeinsamkeiten des Arbeitens und Erlebens sind nicht dauerhaft und ergreifen nicht den Menschen in seiner Totalität (vgl. oben S. 24f.). In dieser Art finden sich, vielleicht für kurze Stunden, Menschen zusammen beim Erarbeiten und Erleben einer Kulturschöpfung, z. B. einer Dichtung, beim Schwärmen in der Natur, in einer religiösen Feier, und können doch im übrigen nichts miteinander gemein haben. Die wirkliche Aussprachegemeinschaft erfaßt dagegen den Kern des Menschen, den ganzen sittlichen Menschen und wirkt auf lange Zeit nach; sonst darf man nicht von gegenseitigem Verstehen reden. Die Aussprachegemeinschaft trägt außerdem nicht überpersönlichen Charakter wie die Erlebnis- und die Arbeitsgemeinschaft, sondern bedeutet ein persönliches Verhältnis: man ist nicht verknüpft im Hinblick auf eine gemeinsam erlebte oder erstrebte Idee, sondern jeder einzelne fühlt sich im Akte des Sich-Aussprechens mit jedem anderen Gliede der Gemeinschaft eines Sinnes. Haben wir von den „Genossen" der Arbeitsgemeinschaft gesprochen, von den „Kameraden" der Erlebnisgemeinschaft, so werden die sich in der Aussprache verstehenden

Menschen „Freunde“ sein. Durch freie Aussprache vermindert sich im Laufe der Jahre die Kluft, die zwischen dem unmündigen Kinde und dem Erzieher naturgegeben besteht, und beide steigen schließlich zum gleichen Standpunkt vervollkommneter Menschen empor, sie werden Freunde. Wenn man auch im Laufe der Jahrhunderte den Begriff der Freundschaft sehr verschieden aufgefaßt hat, so scheint es doch zu ihrem Wesen untrennbar zu gehören, daß man sich im Grunde „versteht“.

Die Aussprachegemeinschaft ist die eigentliche Lebensgemeinschaft. Das Hindrängen auf Aussprache ist daher eine typische Tendenz der modernen *Schule*. Es soll das verstandesmäßig geregelte Verhältnis zwischen Schülern, Eltern, Erziehern und Behörde in ein echtes Macht- und Liebesverhältnis freier und sittlicher Menschen hinübergeleitet werden. So wächst die Schule aus ihrer oben (S. 262 ff.) gekennzeichneten Stellung als Mittelglied zwischen den rationalen Organisationsgruppen und den irrationalen Schicksalsgebilden (Familie, Volksstaat) heraus; sie trägt als „Volks-Schule“ den Charakter des Urgebildes „Volk“ und wandelt sich von der Gesellschaft zur Gemeinschaft. Was an solcher Stätte rein persönlicher Wechselwirkung Gutes vollbracht werden kann — neben vielerlei Irrungen und Wirrungen! — das zeigen die „Gemeinschaftsschulen“ in Hamburg, Bremen, Magdeburg, Dresden, Berlin etc.

Wir haben gesagt, daß die Erlebnisgemeinschaft nur eine Vorstufe sinnhaften Handelns bedeutet (S. 264 f.); durch die Aussprache wird sie in die Sphäre des Sinnes gehoben. Die Aussprache kann ferner die theoretische und praktische Arbeit im Unterricht durchziehen; dann wird jede Unterrichtsstunde zu einer Aussprache über wissenschaftliche, künstlerische und technische Gegenstände (Arbeitsunterricht!). Die Beschäftigung mit dem Gegenstande ($S \longrightarrow G$) verliert mehr und mehr ihren rational-sachlichen Charakter gegenüber den geistig-persönlichen Wechselwirkungen, die sich in der Aussprache zwischen Schülern und Lehrern anspinnen und verstärken ($\begin{smallmatrix} S \longleftrightarrow S \\ \searrow G \swarrow \end{smallmatrix}$; vgl. oben S. 35). Auf diese Weise schließt sich dann der Kreis der im ersten Teil angesponnenen Grundprobleme. Schließlich erstreckt sich die Aussprache auf Fragen der Schulgemeinschaft, d. h. auf Gestaltung des persönlichen Zusammenlebens. Diese unmittelbaren Wechselwirkungen von Mensch zu Mensch stehen hier in der Erziehungslehre zur Erörterung.

Ich unterscheide zwei Formen der Aussprache, die mündliche (die „Schulgemeinde“) und die schriftliche — die Schulzeitschrift.

1. *Die (mündliche) Aussprache.* Vergegenwärtigen wir uns, daß jede Gruppe von *Schülern* (Klasse) zunächst ohne persönliche und überpersönliche Bindungen ist und also kein einheitliches Phänomen, vielleicht nur eine Masse darstellt. Getrennt gehen ihre Glieder zunächst nebeneinander her mit Spannungen mancherlei Art. Das ist ein Zustand, der namentlich von jungen Mädchen auf die Dauer als unerträglich empfunden wird. Und das Tagebuch allein bietet keinen zureichenden Ersatz. Gemeinsames Erleben schafft schon einen überpersönlichen Zusammenhang, ebenso die gemeinsame Arbeit, die aber auch die Gegensätze vergrößern kann. Vereinzelte Fühlungnahme zwischen den Schülern, zwischen Schülern und Lehrern, außerdem gelegentliche Besuche der Eltern bei den Lehrern vermögen kein engeres persönliches Verhältnis zu schaffen.

Unter solchen Umständen können Aussprachen viel Gutes schaffen, sofern sie nicht zu bloßen Formen herabsinken, nicht von der Phrase, Heuchelei oder Großmannssucht beherrscht werden, sondern vom Geiste der Hilfsbereitschaft und Güte. Hier liegt aber die Kernfrage: ist dieser Geist nicht vorhanden, so kann ihn auch die Aussprache allein nicht schaffen. Ist die Gruppe aber bereits von diesem Geiste durchdrungen, so bedarf es keiner besonderen Formen — denn Gemeinschaft ist an sich persönliche Aussprache.

Irgendwie muß aber einmal begonnen werden, und zwar kann die Basis gar nicht breit genug gewählt werden — in der Arbeit des Unterrichts, bei allen Feierlichkeiten, im Verkehr der Menschen, kurz überall, wo sich Menschen entwickeln und bilden. Immer muß jedoch zur Arbeit, zum Erleben und zum äußerlichen Beieinandersein das franke und freie Wort hinzukommen. So nähert sich die Gesellschaft nach und nach der Gemeinschaft.

Der Unterricht, namentlich der Arbeitsunterricht gibt hinreichende Gelegenheit sich auszusprechen. Ferner bieten freie Arbeitsgemeinschaften, wie sie z. B. nach den Boelitz-Richert-Beckerschen Reformen von den preußischen „Richtlinien“ des Jahres 1925 (1927) warm empfohlen werden, den besten Rahmen für Aussprachen. Man erörtert nicht nur die theoretischen und praktischen Probleme an sich, nicht nur die Formen der gemeinsamen Arbeit, sondern in Wahrheit und Klarheit auch die persönliche, weltanschauliche Stellung zu wichtigen Problemen (Trinken, Rauchen, sittliches Verhalten etc.). Die Feiern und Feste, Bühnenspiele und Wanderungen werden zu Aussprachegemeinschaften, wo man nicht nur miteinander erlebt oder versteht, sondern wo man einander im gesprochenen Wort oder auch im stummen Blick der Freundschaft findet. Die Aussprachen von

Studierenden in Sondergruppen *(debating clubs!)* können das nicht leisten und dienen auch z. T. anderen Zwecken.

Besonders vermag das Vereinsleben zum Bunde der Freundschaft gleichgesinnter Menschen zu werden. Dazu eignen sich alle Arten von Vereinen, wissenschaftliche, künstlerische, praktische, ethische und religiöse. Ich nenne z. B. Lese-, Musik- und Turnvereine sowie Bibelkreise; dazu, namentlich für die männliche Jugend, politische Vereine, in denen man natürlich keine Parteipolitik treibt, sondern Probleme des Staats- und Wirtschaftslebens erörtert, auch objektiv die einzelnen Parteiprogramme studiert, soweit das überhaupt möglich ist, darüber hinaus aber zum gemeinsamen Gedanken der sittlichen Verpflichtung gegen das eigene Volk vordringt und sich hier zusammenfindet. Wenn das andere Völker vermögen, warum nicht auch wir Deutschen!

Was das Verhältnis von *Lehrer und Schüler* betrifft, so kann jede Arbeitsstunde zur Aussprachestunde werden. Doch muß der Lehrer die Leitung fest in den Händen behalten, damit die Aussprache nicht zur oberflächlichen Plauderei wird. Man hat gesagt, Demokratie bedeute dauernde Aussprache. Es kommt aber auf die Aussprache an, sowohl auf den Inhalt als auch auf die Form: die richtige Mitte zu halten, zu unterscheiden zwischen Aufdringlichkeit und vornehmer Zurückhaltung, zwischen Drauflossprechen und Schweigenkönnen.

Die Aussprache sollte auch außerhalb des Unterrichts möglich sein, besonders auch außerhalb der Schule. Grundsätzlich muß jedem Schüler das Recht zustehen, sich in allen seinen Nöten gerade an denjenigen Erzieher zu wenden, von dem er sich Rat und Hilfe verspricht. Dann wird zu den sogenannten Schulgemeinden, die von einer Art Gesamtunterricht wohl zu unterscheiden sind, kaum Veranlassung vorliegen; es sei denn, es tauche gelegentlich eine Frage auf, die über die Klassen- und Gruppengemeinschaft hinaus einen größeren Kreis von Schülern innerlich bewegt. Anders liegt es in Internaten[52].

Die *Lehrer* unter sich finden sich in Konferenzen zusammen. Diese sollten sich nicht nur auf die Regelung üblicher Schulangelegenheiten erstrecken, sondern gelegentlich Aussprachen sein über die letzten Fragen des Berufs, in dem jeder einzelne wurzelt. Von diesem Standpunkt aus ist es verständlich, wenn immer wieder der Ruf nach der „kollegialen Schulleitung" und nach einer weitgehenden Beteiligung des Kollegiums an der Wahl neuer Amtsgenossen ertönt (Wahlkollegien!). Nach unseren Ausführungen über das Wesen des echten Macht-

[52] Vgl. dazu Alfr. Andreesens und G. Wynekens Leitsätze im amtlichen Bericht der Reichsschulkonferenz, Leipzig 1921.

verhältnisses ist jede Gruppe, also auch das Lehrerkollegium, in sich gegliedert, umfaßt demnach Führer und Gefolgschaft. Ist nun der „Vorgesetzte“ der wirkliche Führer, zielbewußt und geistig überlegen, taktvoll und selbstbeherrscht, voll Verständnis, Achtung und Wohlwollen gegen seine Mitarbeiter, so wird er sich auch der Achtung seines Kollegiums erfreuen — auch wenn ihm sonst diese oder jene menschliche Schwäche eignet. In der Konferenz wird er auch als *primus inter pares* die Führung besitzen. Ist der Vorgesetzte aber nicht der Führer und ist ihm ein anderer überlegen, so wird eben dieser der geistige Führer sein. Denn das Kollegium ist eine Gruppe, keine Masse.

Ist der Leiter ein „Tyrann“, so muß eine Rechtsregelung das Kollegium vor Gewalt schützen (vgl. oben S. 82). In solchen Fällen muß selbst ein kleinerer Teil des Kollegiums, vielleicht ein Drittel der Festangestellten, das Recht haben, die Einrichtung eines „Lehrerausschusses“ zu beantragen. Diesem Lehrerausschuß sollte das Recht zustehen, jederzeit vom Leiter gehört zu werden, wenn er die Wünsche des Kollegiums vortragen will. Er hat auch den Leiter „auf dessen Wunsch in allen Schulangelegenheiten zu beraten“. So die gute Regelung in Oldenburg! Auch an großen Schulen kann ein Lehrerausschuß dem Leiter sehr willkommen sein, wenn er die verantwortliche „Stimmung“ des Kollegiums schnell erfahren will.

Die Wünsche der Kollegen auf Mitbestimmungsrecht bei der Wahl von Amtsgenossen oder auch das Einspruchsrecht sollte man wohl würdigen. Denn ein Kollegium ist eben ein einheitliches Gebilde, das eines inneren Zusammenhalts bedarf.

Die *Elternschaft* nimmt teil an allen Festen, auch aktiv, nicht bloß passiv, an der Arbeit der Schule (Vorträge, Führung bei Schulbesichtigungen, praktische Hilfeleistung) und sollte auch zur Übernahme von Ämtern und finanziellen Opfern bereit sein, wo andere Menschen und Quellen versagen. Die Elternschaft sollte dazu jede Gelegenheit benutzen, den Leiter und die einzelnen Fachlehrer aufzusuchen, nicht nur, wo das Wohl und Wehe des eigenen Kindes auf dem Spiele steht, sondern auch wo immer das Wohl der Schule zu wahren ist. Diese selbstverständliche Pflicht wird meist ganz übersehen. Vereinigungen der Klasseneltern (Klassenelternabende) sowie der gesamten Elternschaft geben eine geeignete Organisationsgrundlage für alle Arten der Aussprache. Derartige Vereinigungen empfehlen sich nicht nur für die Grund- und Vorschule kleinerer Ortschaften, sondern auch für höhere Schulen und für größere Städte. Am schwierigsten wird sich die Gemeinschaftsbildung an Berufs-

schulen vollziehen, wo eine Annäherung und gegenseitiges Verständnis zwischen Handwerk und Industrie einerseits und der schulentlassenen Jugend andererseits anzustreben ist. Auch die Lehrer sollten in dringenden Fällen nicht davor zurückschrecken, im Elternhause zu geeigneter Zeit vorzusprechen.

Die Zusammenarbeit mit dem *Elternbeirat* ist nur dann ersprießlich, wenn die einzelnen Mitglieder nicht allein die Förderung der eigenen Kinder im Auge haben, nicht auf Wahrung persönlicher oder überpersönlicher Interessen (Partei! kirchliche Streitigkeiten!) bedacht sind, weniger an mögliche Rechte denken (Aufsichtsrecht), sondern in erster Linie an ihre Pflichten. Dann werden sich Kompetenzstreitigkeiten und Gegensätze zum Kollegium schwerlich ergeben, da ja alle dasselbe Ziel haben, die Schulgemeinschaft. Die Lehrer sollten möglichst regelmäßig als Berater an den Sitzungen teilnehmen. Die pädagogischen und sozialen Aufgaben des Elternbeirats (der Schulpflegschaften) ergeben sich aus den hier umrissenen Forderungen der Erlebnis-, Arbeits- und Aussprachegemeinschaft. Die Zusammensetzung des Elternbeirats aus Vertretern der einzelnen Klassen setzt die Organisation der Klassenverbände voraus. Damit muß es aber sein Bewenden haben: das Schulleben läuft leicht Gefahr, durch eine Überfülle der Organisation erdrückt zu werden.

Schließlich muß noch der Aussprache zwischen der *vorgesetzten Behörde* und den Lehrern gedacht werden. Jeder Lehrer, dessen Unterricht von einem Regierungsvertreter besucht wird, erwartet, wenn er nicht ganz gleichgültig oder darüber erhaben ist, nach der Stunde ein kurzes Wort seines Vorgesetzten. Sonst ist der Charakter einer bloßen Aufsicht zu offenbar und wirkt niederdrückend. Der mit dem Notizbuch in der Hand unterrichtende Lehrer ist im allgemeinen zur Unmöglichkeit geworden; Ähnliches sollte vom Vorgesetzten gelten. Er ist auch ein Glied der Aussprachegemeinschaft. Besonders müßte jede größere Schulrevision in einer Konferenz, auf deutsch: Aussprache, ihren Abschluß finden. Hier kann jeder sagen und fragen, was ihn bedrückt. Niemand erwartet von dem Vertreter der Regierung, daß er auf allen Gebieten der Fachmann ist, aber eine Persönlichkeit muß er sein, damit die Aussprache die Menschen zum freudigen Schaffen ansporne und einander näher bringe im gegenseitigen Verstehen: Schulgemeinschaft.

Die Schaffung eines Reichskulturrats, in dem die Vertreter der Wissenschaft und der Kunst, des praktischen Schaffens, des sozialpolitischen und religiösen Lebens Gelegenheit hätten, sich auszusprechen mit Erziehern der Theorie, der Praxis (Eltern, Lehrern)

und der Verwaltung würde unzweifelhaft von großem Segen sein. Doch dürfte es nicht beim Reden bleiben, sondern die Beschlüsse müßten sich zu Anträgen an die gesetzgebenden Körperschaften bzw. an die Verwaltungen verdichten.

2. *Die Schulzeitschrift*[53]. Sie ist gewissermaßen eine schreibende und lesende Aussprachegemeinde. Sie hat schon in den siebziger Jahren in Deutschland bestanden und ist der Geschäftstüchtigkeit wenig gewissenhafter Verleger zum Opfer gefallen. So kam es, daß sich die Behörde dagegen wandte. Die Schulzeitschrift hat große Verbreitung in England und Amerika gefunden, wo sie von Lehrern und Schülern geleitet wird; Schule, frühere Schüler und Elternschaft werden dort in glücklicher Weise durch die Schulzeitung umschlungen. In Deutschland ist sie im Kriege neu erstanden und hat als Vermittlungsstelle für die früheren Schüler im Felde und die in der Heimat verbliebene Jugend segensreich gewirkt.

Die Schulzeitschrift gibt Bekanntmachungen der Schule, berichtet über ihre Geschichte, Vereine, Lehrer, frühere Lehrer und Schüler, die augenblicklichen Schüler, Betätigungen der Elternschaft und des Elternbeirats; sie enthält künstlerische, wissenschaftliche und praktische Versuche der Schüler und kurze allgemein belehrende Aufsätze. Sie fördert damit die Aktivität, das Gefühl der Verantwortlichkeit und der Gemeinschaft aller zur Schule gehörenden Glieder, regt an und bereichert durch den Austausch der Meinungen. Da sie den verschiedensten Begabungen eine Möglichkeit bietet, sich in Wort und Bild zu betätigen, dehnt sie den Wirkungsbereich der Schule weiter aus und dient in diesem Sinne auch der Berufsauslese.

Der Form nach besteht sie in gedruckten Heften oder in Wandermappen. Um die Arbeitskraft der Schüler nicht zu verzetteln, erscheint sie monatlich einmal. Sie soll sich möglichst selbst erhalten aus Beiträgen und Geschäftsanzeigen. Der Presseausschuß besteht aus Schülern; es genügt, wenn ihnen ein Lehrer beratend, z. T. überwachend, zur Seite steht. —

Wir haben im Vorstehenden abgesehen von allen Einzelheiten des Unterrichts und haben dieses Gebiet nur so weit herangezogen, wie es der Überblick über das Ganze erforderte. In der Gemeinschaft der Gruppe wird das Erlebnis gesteigert; die Beziehungen der Menschen zu den Gegenständen der Natur und Kultur wachsen sich zu Wir-

---

[53] Vgl. H. Weimer, Die Musterschulzeitung, Monatsschrift f. höhere Schulen XXII (1923), S. 159 ff.; W. Warstat, Die Schulzeitschrift, in E. Neuendorffs „Schulgemeinde", S. 330 ff.

kungszusammenhängen von Mensch zu Mensch aus. Das ist die Domäne der Allgemeinen Erziehungslehre.

Der Aussprache und dem besseren Verständnis zwischen Schule und Haus wollen auch eine Reihe von Zeitschriften dienen. Sie wollen hinwirken auf eine angemessene Hauserziehung und möchten die Eltern anregen, beraten und auf ihre besonderen Pflichten gegenüber der Jugend hinweisen[54]. Derartige Zeitschriften, die der Pflege der Gemeinschaft dienen wollen, sind jetzt allerorts im Entstehen begriffen[55].

III. Die überpersönliche Erziehung (Erwachsenenerziehung)

Unter persönlicher Erziehung haben wir die zielvoll geleitete geistige Wirkung von Person zu Person verstanden in der Richtung auf Sittlichkeit, auf Gemeinschaft (im Sinne der Humanität). Sie findet in der Familie ihre Pflegestätte, dann aber auch weit hinaus über die familialen Verhältnisse, z. B. in der Schule.

Es ist nun wiederholt darauf hingewiesen, daß mit dem Anwachsen der Gruppe, mit ihrer Ausdehnung und Größe der Bestand einer wirklichen Gemeinschaft arg gefährdet wird, da ja die persönliche Wechselwirkung von Mensch zu Mensch nicht mehr möglich ist. Wäre demgemäß der Gedanke der Volksgemeinschaft oder der der Menschheit eine Fiktion? Alfred Vierkandt hebt in seiner „Gesellschaftslehre“ hervor, daß innerhalb einer Gesellschaft nicht jedes einzelne Mitglied mit jedem anderen Wirkungen austauschen müßte, sondern „daß jeder einzelne sich sowohl gebend wie empfangend verhält“. Ähnlich steht es mit der Gemeinschaft. Wir haben unter Gemeinschaft eine Idee verstanden, die Idee der vollendeten Sittlichkeit, d. h. des echten Macht- und Liebesverhältnisses. Hiermit war nichts über den Umfang der verschiedenen Gemeinschaften ausgesagt. Es ist auch nicht gefordert, daß die Wechselwirkungen persönlicher Natur seien, wenn diese auch das wirksamste Mittel sind, die Er-

[54] Ich nenne: die Zeitschrift „Eltern nnd Kind“, herausgegeben von Joh. Prüfer, und die Veröffentlichungen der Deutschen Gesellschaft zur Förderung häuslicher Erziehung, Verlag Teubner, Geschäftsstelle Leipzig, Czermaksgarten 12. „Schule und Elternhaus“, herausgegeben von H. C. Jüngst, Hagen i. Westfalen. „Schule und Haus“, herausgegeben von J. Ad. Manda, Brünn, Verlag Rohrer. „Der Kreis“, herausgegeben von P. Gärtner, Charlottenburg, Brauhofstraße 2, Comeniusverlag Berlin. „Der Ring“, herausgegeben von K. Pause, Verlag Hirt, Breslau. „Deutsche Elternzeitschrift für Pflege und Erziehung des Kindes“, Düsseldorf. „Der Kreis um das Kind“, herausgegeben vom Lehrerverband Berlin, Verlag G. Ascher.

[55] Eine gute Einführung in den Stand der heutigen Reformbewegung, namentlich auch in Erziehungsfragen gibt Willibald Klatt, Unser Kind und die Schule, Dessau 1926.

ziehungsgesellschaft in die Erziehungsgemeinschaft hinüberzuführen (vgl. die vorstehenden Erörterungen über die Aussprachegemeinschaft). Also könnten sich auch größere Gruppen die Verwirklichung der Gemeinschaft als Aufgabe setzen, ohne daß ihre einzelnen Glieder in persönlicher Wechselwirkung stehen. Allerdings wird sich die Lösung dieser Aufgabe mit dem größeren Umfang des Kreises auch immer schwieriger gestalten.

Wenn wir auf dem Gebiet der *persönlichen* Erziehung der *Jugend* gefragt haben nach ihrer Struktur, nach deren typischen Ausprägungen im geschichtlichen Leben, um hier den Akt der Erziehung einzusetzen, so erhebt sich auf dem Gebiet der *überpersönlichen* Erziehung der *Erwachsenen* die Frage nach der Struktur des gesellschaftlichen Lebens, nach dessen geschichtlichen Erscheinungsformen. Wie die Jugendbildung eine Jugendkunde als Grundlage und Ansatzpunkt fordert, so bedarf die Erwachsenenbildung einer *Erwachsenenkunde,* d. h. eines Wissens um die Grundverhaltungsweisen der Erwachsenen im überpersönlichen Gesellschaftsleben. Wir gehen somit von der subjektiv-geisteswissenschaftlichen Betrachtungsweise zur objektiv-geisteswissenschaftlichen über (vgl. S. 39f.).

Welches sind nun die bewegenden Kräfte des überpersönlichen Lebens? Welches sind ihre Ausdruckserscheinungen in der geschichtlichen Welt?

Überblickt man den Gang der Geschichte, so beobachtet man, wie sich das Kulturleben teils in Gegensätzen, teils kontinuierlich entfaltet. Wilhelm Wundt hat im Hinblick auf diese Entwicklungsvorgänge in seinem „Grundriß der Psychologie“ von dem „Gesetz der Entwicklung in Gegensätzen“ und von dem „Gesetz des geistigen Wachstums“ gesprochen. In Gegensätzen folgt auf das Mittelalter die Renaissance (Reformation, Aufklärung), die Periode des Neuhumanismus und der Romantik, der Realismus und so fort in gegensätzlichen Bewegungen.

Alle diese Strömungen stehen aber in enger Verbindung miteinander. Nur wer sich ganz vollgesogen hat mit dem Geist einer Zeit, nur wer sie ganz erfüllt hat, kann sie überwinden, z. B. Beethoven: Übergang von der Klassik zur Romantik. Vom Mittelalter bis in unsere Zeit erfolgte, besonders in Deutschland, die allmähliche Loslösung der Gesellschaft von der Kirche. Neben diesem Streben nach religiöser Freiheit steht der Zug nach politisch-persönlicher Unabhängigkeit und Gleichheit. Dazu kommt ein tiefes Verlangen nach Brüderlichkeit.

In stetem Ringen sucht sich das Individuum seine Freiheit Schritt für Schritt zu erkämpfen. Aber an die Stelle versteinerter Bindungen treten nicht Freiheit und Gleichheit, sondern andere Formen des gesellschaft-

lichen Lebens, die dann ihrerseits immer mehr zur Regelung und Organisation erstarren (Recht und Konvention); diese Verkettung setzt sich fort in unabsehbarer Folge. Man fragt sich: liegen da nicht *ewige Bewegungen* vor, die immer und immer wieder hervorbrechen, in verschiedener Weise zu allen Zeiten? Welche geistigen Strömungen sind das, und welches ist ihr tieferer Sinn? Diese Fragen müssen erst beantwortet werden, ehe wir daran denken können, die das geschichtliche Leben gestaltenden Kräfte zu erfassen und sie planvoll zu gestalten. So würde die „Bewegung" zur „Pflege", d. h. zum Gegenstand der Erziehung werden!

Ich gehe auch hier von den mir bekannten reichsdeutschen Zuständen aus, da ich die hiesigen, recht verwickelten Verhältnisse noch nicht zu überschauen vermag.

Herman Nohl hat in einer gedankenreichen Rede[56] dargelegt, daß sich nacheinander und z. T. gegeneinander verschiedene „Energien" für die Not der Jugend eingesetzt haben: die sozialistische Bewegung des Proletariats, die sittlich-religiöse Bewegung der inneren Mission, die Frauenbewegung, die sozialpolitische Bewegung und die Jugendbewegung. Hierzu sei bemerkt, daß die sozialpolitische Bewegung keine einheitliche Bestrebung darstellt, sondern die andern umfaßt, daß sie außerdem keine urwüchsig-natürliche Bewegung bedeutet, sondern mehr ein verstandesmäßig-bewußtes Unternehmen ist im Hinblick auf die Ziele des Staates, also mehr Pflege ist als Bewegung: Gründung des Vereins für Sozialpolitik, das Wirken der Kathedersozialisten, die auf Unfall und Invalidität, auf Schutz des Arbeitsverhältnisses und der Heimarbeiter usw. gerichtete Gesetzgebung. Es bleiben also als eigentliche und besondere Bewegungen die Frauen-, die Arbeiter-, die Jugend- und die religiöse Bewegung, die letztere als Verallgemeinerung des zu engen Gedankens der inneren Mission.

Alle diese Energien stehen nicht nur im Dienste der Jugendwohlfahrtsarbeit, sondern haben eine viel allgemeinere Bedeutung. Sie sind die „obersten Instanzen", von denen jegliches Werk humanitärer Hilfe, der Bildungsarbeit überhaupt, Antrieb und Richtung erhält. Sie sind nicht nur in unserem Jahrhundert wirksam, sondern sind die ewigen Bewegungen, die mit dem Wesen menschlicher Kultur gesetzt sind und in den verschiedensten Durchkreuzungen von alters her an der Menschwerdung, an der Entwicklung der Kultur gewirkt haben. So wird denn auch jegliche Erziehungsarbeit anknüpfen müssen an diese

[56] Herman Nohl, Die geistigen Energien der Jugendwohlfahrtsarbeit (Die Erziehung, 1926, S. 321 ff.). Vgl. Eduard Spranger, Kultur und Erziehung: Die drei Motive der Schulreform, Leipzig, 3. Auflage, S. 115 ff.

geistigen, auch überpersönlich wirkenden Kräfte. Wenn diese alle gerade in unserer Zeit verstärkt zusammentreffen, sich dem Auge des aufmerksamen Beobachters klarer in ihrer Tendenz ausprägen, so liegt es eben daran, daß die Not des vereinsamten Individualisten jetzt stärker denn je zum Himmel schreit.

Den großen Bewegungen ist im tiefsten Grunde der eine Sinn gemeinsam: das Verlangen nach Ausgleich und Geschlossenheit der eigenen Persönlichkeit sowie besonders nach einer sittlichen Gestaltung der menschlichen Gesellschaft in Macht und Liebe und Glauben.

Der Wille zur Macht äußert sich in dem Streben nach Solidarität. Man will sich zusammenschließen zu gemeinsamer Arbeit und zwar, um dem Menschen im Menschen helfen zu können. Das ist die Triebfeder, wenn die Frau, der Arbeiter, die Jugend nach Menschentum und Menschenwürde verlangen, und wenn z. B. Wichern in der inneren Mission durch „geordnete Arbeit der gläubigen Gemeinde in freien Vereinen" der allgemeinen Not entgegentreten will.

Das andere Motiv ist die Sehnsucht nach empfangender, noch mehr nach gebender Liebe. In der Not der Zeit will die Mütterlichkeit der Frau, das soziale Gefühl der solidarischen Arbeitermassen, die schwärmende Jugend, die christliche Nächstenliebe — jede Richtung in ihrer Weise der leidenden Menschheit Hilfe und Rettung bringen. Und diese Tat kann nur von ganzen Persönlichkeiten gewirkt werden, die auch im Ewigen verwurzelt sind.

Alle diese Strömungen sind im wahren Sinne des Wortes Bewegungen, d. h. sie stammen aus der irrationalen Sehnsucht ringender Menschen auf das Geistige, auf das Echte.

Sicher herrscht dieser Grundzug in der nie erlöschenden Auseinandersetzung zwischen Weltlichkeit und *Religiosität,* sei es mehr als weltanschaulich-konfessionelles, sei es mehr als philosophisch-metaphysisches Suchen und Kämpfen. Aber auch die Propheten der weltlichen Bewegungen haben die Spannungen dieses Daseins mehr oder weniger bewußt erlebt und zu überwinden getrachtet.

Was die Emanzipation der *Frau* betrifft, so sagt Gertrud Bäumer in ihrer mit Helene Lange herausgegebenen Zeitschrift (Die Frau, Oktoberheft 1925), daß unsere Zeit nach „Bestimmtheit der innersten Motivierung aller äußeren Bestrebungen" verlange. Die Frauenbewegung sei nur soweit mächtig, als sie sich aus innersten, geistigen Quellen füllt. So stellt denn Gertrud Bäumer die Frage, ob die Frauenbewegung solcher geistigen Strömung angehört, die „aus den unterirdischen Kammern der Mütter an die Oberfläche der Zeit gebrochen ist"? Ähnlich wie die Jugendbewegung fordere die Frauenbewegung

Umgestaltung der Welt und zwar „aus der Idee der Mütterlichkeit“. Diese Idee bedeute geistiges Leben, Idealismus und Humanismus, d. h. soziale Kraft und Liebe!

Ebenso hat der *Sozialismus* als Idee immer über sich selbst nachgesonnen, seinen Sinn in Worte zu fassen gesucht. Von Plato an, und schon vor ihm, bis auf unsere Zeit ist das Verhältnis von Wirtschaftsordnung und Menschenglück immer wieder erörtert worden und zwar mit den verschiedensten Ergebnissen. Ich spreche hier nicht vom Sozialismus als wirtschaftlicher Interessenvertretung. Er hat sich in Deutschland zum Klassenkampf entwickelt, hat in dem festgefügten Klassenstaat politische Färbung angenommen und sein Heil in dem Umsturz der bestehenden Gesellschafts- und Staatsform gesehen, sich also nicht für Lassalle, sondern für Marx entschieden. Da sich die Kirche mit der bestehenden Gesellschaftsordnung verband, so wurde auch die Religion, die sonst Rettung in sittlichen und Glaubensnöten hätte sein können, in den Kampf hineingerissen. Daher mußte die Ideologie des Marxismus zu gleicher Zeit Ersatz bieten für die religiöse Sehnsucht der Menschen[57].

Im Sozialismus als *Kulturbewegung* setzte sich mehr und mehr die Überzeugung durch, daß menschliche Vernunft über soziale Zustände zu siegen vermöge. Allerdings haben Friedrich Engels und Karl Marx, schon früher der Graf Saint-Simon, die Auffassung vertreten, daß Menschengeschick und Menschenlos vorwiegend durch die jeweiligen wirtschaftlichen Verhältnisse bestimmt werden. In dem Kommunistischen Manifest haben sie die Grundsätze formuliert, die noch jetzt ihre Bedeutung haben. In weitausgreifenden Schriften haben Karl Marx und seine späteren Parteigenossen versucht, sich Klarheit zu verschaffen über die Lage und Zukunft des Arbeiters. Auf dem Parteitag der „Sozialdemokratischen Partei Deutschlands“ zu Erfurt (1891) wurde das neue Parteiprogramm festgelegt. In dem Kampfe gegen kapitalistische Ausbeutung und Klassenherrschaft forderten die Arbeiterschaft und ihre Führer politische Rechte und politische Macht. Von Liebe ist jedoch hier keine Rede!

Oswald Spengler hat in seiner Schrift: „Preußentum und Sozialismus“ darauf hingewiesen, daß Marx die englische Auffassung vom Begriff der Arbeit — ein Mittel, reich zu werden ohne sittliche Tiefe — in das Programm der deutschen Sozialdemokratie hineingetragen habe. Die Idee des deutschen Sozialismus sei jedoch Wille zur Macht für das Glück des Ganzen. So hat denn tatsächlich der echte Sozialismus in jüngster Zeit mehr und mehr die ideale Seite der Bewegung betont.

[57] Vgl. C. Mennicke, Der Sozialismus als Bewegung und Aufgabe, Berlin-Biesdorf 1926.

Dieser Kulturwille offenbart sich in der Freidenker- und in der Schulbewegung, in der Wander- und Sportbewegung, in dem Kulturbund, der sich unter der Leitung des Reichsausschusses für sozialistische Bildungsarbeit (Arbeiterwohlfahrt, die Proletarischen Kinderfreunde usw.) gebildet hat.

Die *Jugendbewegung* trägt, verglichen mit den drei anderen Bewegungen, einen besonderen Charakter. Gehen wir der leitenden Idee dieser Bewegung nach, so erscheint sie immer wieder als Kampf und zwar als Kampf nach allen Seiten. Zunächst der Kampf gegen die Zerstückelung und gegen die Halbheiten des Lebens. Hier erneuert sich die Sehnsucht nach der Einheit des Menschen, wie sie von Humboldt und Goethe, von Fichte, Schleiermacher, Schelling und Hegel erlebt und zur Grundlage theoretischer Systeme und praktischer Gestaltung gemacht ist. Ferner gilt der Kampf jeglicher Unwahrheit und Oberflächlichkeit, der Erstarrung und Versteinerung der menschlichen Gesellschaft, ihren veralteten Formen, anfangs den Formen der herrschenden Gesellschaft, dann weiterhin der Form an sich. Soweit das gesellschaftliche Leben! In wissenschaftlich-künstlerischer Hinsicht richtet sich der Kampf gegen den Wissenskult, gegen den übertriebenen Intellektualismus und Historismus. Man will zum metaphysischen Urgrund alles Seins hinabsteigen, wie schon vormals die Führer des deutschen Idealismus und der Romantik. Die Wendung zum „Leben“ bricht dann neu hervor in Schopenhauers Willen zum Leben (Macht) und Nietzsches Übersteigerung des Lebens, bei allen Erziehern, die sich gegen die Unkultur ihrer Zeit verzweifelt gewehrt haben, vor allem bei Langbehn und Lagarde, bei Avenarius und Popert und vielen anderen; dazu die Dichter, besonders Johannes Schlaf und Richard Dehmel; der Expressionismus. Die Bewegung greift auch hinüber auf andere Länder, z. B. England (Amerika) und Frankreich: in den Urformen des Pragmatismus (Simmel: Subjektivierung des Objekts im Erleben) und in Bergsons *élan vital* (die Intuition). Dieses Erleben des ungeteilten Lebens ist der Grundzug jeglicher Jugendbewegung.

Wohl finden sich Ansätze, über das bloße Erleben hinauszuschreiten. Die Jugend erörtert in unendlichen Zusammenkünften das „Ziel“, die besonderen Aufgaben jedes Bundes. Dieses Ziel ist die Gemeinschaft, der zentrale Begriff, der nach allen Seiten gewendet und gedeutet wird. Man ist wohl allgemein gegen jeden Individualismus, aber der Umfang der künftigen Gemeinschaft wechselt je nach der besonderen Einstellung: das Volk und das Auslanddeutschtum (die völkische Jugend; unter den Jungsozialisten der Hofgeismarkreis und seine Umbildungen), die Menschheit (die sozialistische Jugend; die „Hannove-

raner"), das Reich Gottes (Neue Werk bzw. der Kreis der Schlüchterner Jugend, Koengener, Bund Deutscher Jugendvereine); auch die Form der erstrebten Gemeinschaft ist verschieden: das Volkstum (nationale Jugend), die Republik (die sozialistische, demokratische und katholische Jugend) bis zur Anarchie.

Der Weg führt allerdings aufwärts: vom Fühlen („Empfinden aber heißt Erkennen") zum bewußten Erleben, zum Verstehen (Radbruch: Jungsozialisten), zum Arbeiten (Siedlungen und Anschluß an die Wirtschaft, Jungdeutsche: „Wir wollen positive Arbeit leisten"), Einordnung in die „Masse" (Arbeiterjugend), in das Lebensganze und Bindung an die göttliche Norm (katholische Jugend). Alles das wogt durcheinander, aber es bleibt beim Wollen. Wohl findet man neue Formen für Stunden der Erholung und für die Gestaltung von Festen, man verkündet das Evangelium der Führerschaft, bekennt sich schon 1913 auf dem Hohen Meißner zur Autonomie, Selbstverantwortlichkeit und Wahrhaftigkeit; der Pfadfinder will vaterlandsliebend, treu, aufrichtig, ehrlich sein. Diese Idee, sich selbst zu finden und treu zu bleiben, kommt auch in den zeitgemäßen Bildungsidealen zum Ausdruck, die, von Denkern und Dichtern geschaffen, zum Wahlspruch der Jugend werden: Vollende dich! Sei du selbst! usw. Aber neben den allgemeinen Zielen des neuen Menschen und der neuen Menschheit *fehlt* der spezifische Sinn gegenüber den drei anderen großen Bewegungen! Er muß fehlen, denn Jugendbewegung ist Entwicklung, Differenzierung und Neugründung, der Typus ewigen Werdens („rein bleiben und reif werden")[58]. Die Jugendbewegung durchkreuzt sich demgemäß mit den drei anderen Bewegungen: an der Jugendbewegung haben beide Geschlechter Anteil, Bourgeoisie und Proletariat, und allem Drängen liegt etwas Metaphysisches, eine religiöse Sehnsucht zugrunde. Der Mangel an positiven Ergebnissen ist auch von Führern wie Knud Ahlborn freimütig zugestanden worden[59]. Bei dieser wesensnotwendigen Programmlosigkeit mußten denn auch alle Versuche dieser oder jener Richtung, ihr besonderes Ideal (neben dem der drei großen Bewegungen) zu erfassen, von vornherein als hoffnungsloses Bemühen erscheinen. Wir sehen daher im folgenden von der Jugend-

[58] Auch die Romantik ist Reaktion und Übergang, ist Bewegung. Daher sind alle Versuche, das Wesen und den Sinn der Romantik zu erfassen, nicht befriedigend. Dieser Gedanke drängt sich dem Leser bei der Lektüre der bedeutsamen Schrift Julius Petersens über die Romantik immer wieder von neuem auf.

[59] Victor Engelhardt: „Man will Kulturgemeinschaft im sozialistischen Sinn und kann doch nicht sagen, wie sie aussehen wird." Sozialistische Monatshefte, 63. Bd. (1926), S. 91. Vgl. auch Wilhelm Stählin, Fieber und Heil in der Jugendbewegung, Hamburg 1923.

bewegung ab, da sie kein einheitliches Phänomen gegenüber den Bewegungen der Erwachsenen darstellt. Schließlich vergesse man nicht, daß planvolle Jugendbewegung nichts anderes ist als Jugendpflege, also Erziehung bedeutet — das Thema dieser Schrift.

Man könnte geneigt sein zu fragen, ob den erörterten Bewegungen als ewigen Phänomenen vielleicht noch andere ursprüngliche, aus den tiefsten Gründen der menschlichen Seele quellende Strömungen an die Seite zu stellen sind, z. B. die Parteien. Ein flüchtiger Blick zeigt aber schon, daß sie ihre Ideologie beziehen aus den anderen großen Strömungen. Diesen entnehmen sie ihr Ethos — neben der krassen Vertretung eigennütziger Interessen.

Ist neben den erwähnten Bewegungen eine andere nicht mehr aufzuweisen, so wird diese an der Erfahrung eingesehene Tatsache noch dadurch erhärtet, daß sich alle Bewegungen als eine geschlossene Einheit aus dem kulturphilosophischen System ergeben, welches dieser Schrift zugrunde liegt. Diese *Möglichkeit prinzipieller Ableitung* rückt die Frage nach den großen Konstitutionstypen der Menschheit in den Mittelpunkt der folgenden Betrachtungen. Damit werden zugleich die Grundlinien einer Psychologie von dem leib-seelischen Menschen in seiner Gesamtheit gegeben, wie wir sie als Forderung an die künftige Forschung im Vorwort angedeutet haben.

Wenn wir darauf ausgehen, die *grundlegenden Konstitutionstypen* der Gattung Mensch herauszustellen, so kommt die bloße Aneinanderreihung zufälliger oder unzusammenhängender Einzelheiten nicht in Betracht, sondern nur die Aufstellung wesenhafter Zuordnungen bestimmter geistiger Verhaltungsweisen und psychophysischer Funktionen auf anatomischer Grundlage. Unter Konstitutionstypus verstehe ich demnach die gedachte leibseelische Sinneinheit wesensgemäßer Zuordnung von Merkmalen. Das Problem ist nach der unendlichen Reihe von Charakterologien aller Art, die in Ludwig Klages „Prinzipien" ihren Höhepunkt finden[60], eigentlich erst von Ernst Kretschmer, Körperbau und Charakter, Berlin 1926, von neuem aufgeworfen worden. Sein Werk greift tiefer als das gleichzeitige Buch C. G. Jungs. Auch E. R. Jaensch sucht Ganzheitstypen zu ergründen[61]. Wir müssen aber noch andere Wege gehen. Denn wenn es überhaupt möglich ist, eine durchgehende Typik verschiedener Konstitutionen aufzuweisen, so muß sie für den Kulturmenschen hinabreichen in die Grunddiffe-

[60] Vgl. die neuere, umfassendere „Charakterologie" von Emil Utitz, Charlottenburg 1925.

[61] Vgl. sein grundlegendes Werk, Über den Aufbau der Wahrnehmungswelt und ihre Struktur im Jugendalter, Leipzig 1927.

renzierungen der Kultur, in das Apriori der geistigen Welt. Die Gliederung der Konstitutionstypen kann demnach nicht allein nach Maßgabe anatomischer Beschaffenheiten oder psychophysischer Funktionen erfolgen (Vorstellungstypen, Temperamente u. dgl.), sondern muß gründen im spezifischen Wesen des Menschen, im Geistigen, d. h. in den überhaupt möglichen Arten der Stellungnahme zu den Werten. Alle übrigen damit typisch verbundenen Merkmale psychophysischer und körperlicher Art sind, durch Wesensbeziehungen der leib-seelischen Einheit verknüpft, als Teilsymptome der geistigen Grundkonstitution zu betrachten. Die gegenseitige Abhängigkeit einzelner Strukturphänomene, von denen jedes Glied „das andere trägt", ist auch besonders von den Vertretern der Gestaltpsychologie betont worden[62]. Erst mit der Herausstellung bestimmter Abhängigkeitsverhältnisse und mit ihrer Beziehung auf ein geistiges Zentrum eröffnet sich die Möglichkeit, die Einheit der konstitutiven Zusammenhänge als notwendig zu begründen.

Die ins Auge gefaßten Grundtypen sind Normtypen, d. h. sie werden nicht als empirisch-historische Seinstypen mit den ihnen anhaftenden Trübungen alles menschlichen Seins[63] begriffen, sondern vorhistorisch-normativ als Sollenstypen, also im Hinblick auf die Echtheit ihres Sinnes. Wir können sie auch Idealtypen nennen, aber nicht in der allgemeinen Bedeutung Max Webers, sondern als vorbildliche Typen, Normativtypen, also im Sinne der von Siegfried Behn entworfenen pädagogischen Ideale.

Wir sehen also ab von allen individualen Gestaltungen des geschichtlichen Lebens und fassen in einer kulturphilosophischen (sinnbezogenen) Betrachtungsweise die Grundtypen der Menschheit ins Auge (vgl. oben S. 21). Hans Freyer hat in dieser Hinsicht von „Grundhaltungen des Menschentums" gesprochen, Eduard Spranger von den „durchaus ewigen Grundformen der Individualität", Ernst Krieck von „Urtypen" usw.

Wir sehen weiterhin ab von allen Abweichungen und Trübungen im Echtheitsgrade des Werterlebens und der Wertverwirklichung; denn die vorhistorischen Typen können einzig und allein auf die entsprechenden Ideen der grundlegenden Persönlichkeitstypen bezogen werden.

Wir sehen schließlich ab von allen Anomalien als Herabminderungen oder Steigerungen einzelner Eigenschaften sowie von den individuellen Durchkreuzungen verschiedener Konstitutionsmerkmale[64].

---

[62] Vgl. K. Koffka, Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, Osterwieck 1925.

[63] Vgl. die Charaktere Theophrasts und die Charakterzeichnungen des XVII. und XVIII. Jahrhunderts.

[64] Vgl. Else Voigtländers Artikel über die psychischen Geschlechtsmerkmale in Max Marcuse, Handwörterbuch der Sexualwissenschaft.

Die Frage spitzt sich nicht auf bloße „Individualtypen" (persönliche Typen) zu, da wir nach der soziologischen Anschauungsweise das Individuum immer im Zusammenhang der gesellschaftlichen Wechselwirkungen betrachtet haben. Der einzelne ist der Träger des Kulturzusammenhangs und besitzt als solcher die konstitutiven Eigenschaften der typischen Differenzierung innerhalb des Wirkungszusammenhangs. Demnach sind persönliche und überpersönliche Typen nur Korrelationen.

Wir haben (vgl. S. 41 ff.) die *verschiedenen Arten der Relationen* zwischen Subjekt und Umwelt zum Ausgangspunkt unseres kulturphilosophischen Systems genommen. Danach ergeben sich drei verschiedene Grundrelationen als die verschiedenen Möglichkeiten sinnhaften Verhaltens, wie sie mit dem Wesen des Lebendigen und dieser Welt nun einmal gesetzt sind:

a) Das *gesellschaftliche* Leben als *Wechselwirkung* des Subjekts mit anderen *Subjekten* (S ↔ S);

b) Das *außergesellschaftliche* Leben als *Beziehung* des Subjekts zu *sachlichen Gegenständen* (S → G);

c) Das *übergesellschaftliche* Leben als Verhältnis des Subjekts zum Metaphysischen, zu *Gott*[65].

Alle drei Verhaltungsweisen schließen Spannungen in sich, der Entwicklung (= Differenzierung) des Lebens gemäß:

a) innerhalb des gesellschaftlichen Lebens: die Differenzierung zwischen Ich- und Du-Betonung, Macht und Liebe;

b) innerhalb des außergesellschaftlichen Lebens: die Differenzierung zwischen dem theoretischen Verstehen und dem praktischen Schaffen;

c) innerhalb des übergesellschaftlichen Lebens: die Differenzierung zwischen dem Aufgehen im Diesseits und der Hinwendung zum Jenseits.

Aus diesen Polaritäten des Lebens fließt alle geistige Bewegung als Streben nach Lösung und Ausgleich der gegebenen Spannungen. Der Träger dieser Bewegungen ist der Mensch. Ihn gilt es als solchen zu erfassen, ihm zu helfen in dem Stürmen und Drängen der Differenzierung und der Synthese. Dem Prinzip des dialektischen Prozesses ge-

---

[65] Wenn wir außerdem ein vorgesellschaftliches und ein ungesellschaftliches Verhältnis unterschieden haben als die allein möglichen Stellungen des Menschen zur Gesellschaft, so bemerken wir dazu: es kann keine vorgesellschaftlichen Konstitutionstypen geben, da diese geistiger, nicht triebhafter Natur sind. Es ist außerdem schon gesagt worden, daß die Konstitutionstypen vorhistorische Normtypen sind; die ungesellschaftlichen Trübungen sind aber empirische Ausprägungen des geschichtlichen Lebens.

mäß ist auch hier aus der Entzweiung (Differenzierung) des Geistes die höhere Einheit in der Synthese zu verwirklichen.

Wie schon Plato der Gedanke vorschwebte, im Hinblick auf bestimmte Seelenhaltungen allgemeine Menschentypen zu „konstruieren“ und das Wesen der drei Stände auf seine drei Seelenschichten zurückzuführen, so können auch wir, nach unserem veränderten Standpunkt, je nach den verschiedenen geistigen Verhaltungsweisen grundlegende Konstitutionstypen (bzw. Gesellschaftsgruppen) voneinander sondern; den Spannungen unserer Kultur gemäß müssen sie sich jedesmal als Spannungspaare darstellen: der Machtmensch — der Liebesmensch, der theoretische — der praktische Mensch, der diesseitige — der jenseitige Mensch. *Diesen Konstitutionstypen als den zeitlosen Darstellungen des subjektiven Geistes müssen die ewigen Sinnrichtungen des objektiven Geistes entsprechen als die konstituierenden Grundlagen alles geistigen Geschehens dieser Welt.* Denn subjektiver und objektiver Geist stehen in unlösbarer Wechselwirkung. Damit sind die „idealen Wertstrukturen“ unseres Kulturlebens bestimmt. Der einzelne erlebt je nach dem Konstitutionstypus, dem er angehört, in verschiedener Weise die geistige Forderung, seine Eigenart durchzusetzen, um die ihm innewohnende Berufung zu verwirklichen. Auf diese Weise findet eine Auflockerung geschichtlich gewordener Bindungen der kollektiven Moral statt von seiten des persönlichen Gewissens bzw. des überpersönlichen Gruppenbewußtseins. Darin ist die Bewegtheit des geschichtlichen Lebens begründet, die Entwicklung in Gegensätzen neben der kontinuierlichen Linie. Es ist kennzeichnend, daß jedes dieser Spannungspaare (nicht „Gegensatzpaare“) in einem der großen Urgebilde der Menschheit verwurzelt ist und sich von da auf das *Ganze* des gesellschaftlichen Lebens auswirkt. Die Polarität von Machtmensch und Liebesmensch bestimmt den Charakter der Familie, die von Theoretiker und Praktiker beherrscht den Staat, die von Gläubigen und Ungläubigen das ganze Weltall als das umfassendste aller Urgebilde. Das wird nunmehr zu zeigen sein.

A. *Das männliche bzw. das weibliche Prinzip und die Frauenbewegung.* Es ist viel darüber gesonnen und gesagt, welches die Grundhaltung des Mannes und des Weibes sei. Jedenfalls drängt sich die Überzeugung vor, daß wir es hier mit primären Wesensdifferenzierungen des Menschentums zu tun haben, nicht mit sekundär entstandenen typischen Eigenschaftskomplexen, die auf geschichtlich wechselnde Anforderungen der sozialen Lage oder dergleichen zurückzuführen sind. Auch Max Scheler, Abhandlungen und Aufsätze II, neigt sehr richtig der Auffassung zu, daß der Unterschied der Ge-

schlechter „bis in die metaphysischen Wurzeln aller endlichen belebten und beseelten Existenz zurückreicht“. Welches ist das Wesen der Urtatsache „Weib“?

Else Voigtländer hat sich (a. a. O.) dahin ausgesprochen: „Der wesentliche psychische Unterschied, wie er sich — wie vorsichtig einschränkend hinzugefügt werden soll — in der modernen europäischen Kulturwelt ausprägt, scheint in einer andersartigen Einstellung zu beruhen, die sich dahin charakterisiert, daß der Mann mehr nach außen gerichtet ist, sich *aktiv der Außenwelt zuwendet,* während bei der Frau das Schwergewicht ihres Seins in dem *inneren Ablauf seiner eigenen Bewegtheit* ruht. Der Gegensatz von Ich und Außenwelt ist beim Manne stärker ausgeprägt, er wendet sich der *Außenwelt* zu, nimmt sie sich zu eigen, sucht sie durch Denken oder technische Verarbeitung zu beherrschen, während die Frau die Eindrücke, die Erlebnisse mehr in sich hineinnimmt und in ihrem Ablauf lebt.“ Daran ist allerdings manches richtig gesehen, doch müssen wir noch genauer scheiden. Auch C. G. Jung, Psychologische Typen, unterscheidet, wie Blüher, introvertierte und extravertierte Typen; er kennt jedoch sowohl introvertierte als auch extravertierte Frauen wie Männer! Was sodann den Gegensatz von „aktiv“ und passiv betrifft, so ist er auch sonst der Polarität Mann-Weib zugeordnet worden, z. B. von Sig. Freud. Else Voigtländer scheint kein besonderes Gewicht auf diese Unterscheidungen zu legen und zwar mit Recht. Hat man doch auch das Umgekehrte behauptet und von der „Geschäftigkeit“ der Frau gesprochen. Wir haben gesehen, daß vom soziologischen Standpunkt die Herabminderung der psychischen Aktivität eine Herabsetzung der gesellschaftlichen Wechselwirkung bedeutet, also eine Beeinträchtigung des Kulturzusammenhangs und nichts anderes. Wohl steckt aber ein gut Teil Wahrheit in der Behauptung, daß der Mann im Gegensatz zu der mehr nach innen gekehrten, in sich verhaltenen Frau die Außenwelt zu „beherrschen“ sucht: er ist mehr politisch gerichtet, auf Machtentfaltung! In diesem Sinne hat sich auch W. H. Riehl ausgesprochen. Das geistige Wesen der Frau liegt dagegen in der *Mütterlichkeit.* Durch diese will sie die Welt bereichern, und diese Aufgabe empfindet sie als ihre innerste Berufung. Das ist von den Schriftstellerinnen E. Hahn, E. Meyer, M. Groener, L. Kühn usw. sowie von den geistigen Wegweisern der Frauenbewegung immer wieder gesehen und ausgesprochen worden. Ellen Key, Über Liebe und Ehe, weist den Männern das Gerechtigkeitsgefühl, den Frauen die Mütterlichkeit und das Zärtlichkeitsgefühl zu. Helene Lange, Lebenserinnerungen, spricht von der „aus mütterlichem Empfinden quellenden Menschenliebe“ der

Frau; so auch Elisabeth Busse-Wilson (auf der ersten „Magdeburger Frauenwoche“), Elisabeth Schmitt und andere Führerinnen, desgleichen Else Croner. Gertrud Bäumer sucht in ihren „Studien über Frauen“ die „ewige Gestalt des weiblichen Wesens“ zu erfassen. In dem ersten Aufsatz stellt sie Abälard und Heloise einander gegenüber. Abälard „begehrt“ das Weib, aber Heloise gibt sich ihm ihr Leben lang! Während der Mann also herrscht, der Führer ist, ihm demnach das *Machtverhältnis* eignet, ist die Frau die Liebende; ihre ureigenste Wesenssphäre ist das *Neigungsverhältnis*. Wie das schon in der Jugend ausgeprägt sein kann, hat Charlotte Bühler (Das Seelenleben des Jugendlichen) fein bemerkt: „Wenn es im großen und ganzen des Knaben Stolz ist, Züge der Kameradschaft in sein Verhältnis zum Führer zu legen, so ist es die Sehnsucht der Mädchen, sich in einer Art zu unterwerfen und beschützen zu lassen, wie sie schon eine Ahnung der Liebe gibt.“ Die katholische Kirche — und auch mancher Protestant — sieht in der Gestalt der jungfräulichen Mutter Maria das Vorbild mütterlicher Sorge und Opferwilligkeit: „Demütige Nachahmerinnen der reinen Magd von Nazareth weihen, wie *sie* es getan hat, ihr Magdtum Gott, dem Allerhöchsten, und machen dadurch ihre besten Kräfte und vor allem ihre mütterliche Liebe frei für die Pflege und liebevolle Bedienung der Elenden und Mutterlosen.“ (E. Krebs, Dogma und Leben.)

Der Mann ist demnach, normtypisch (idealtypisch) gesprochen, der Machtmensch, die Frau der Liebesmensch: Liebe und Mütterlichkeit allerdings nicht in dem Sinne, wie sie Ada Beil (Inhalt und Wandel der Idee der Mütterlichkeit) vom Standpunkt der Individualpsychologie verfochten hat.

Dem echten Mütterlichkeitsgefühl der Frau als dem rein geistigen Zentralfaktor ihres Wesens ist noch eine andere spezifische Seite *psychophysischer* Art zugeordnet: ihre Aufgeschlossenheit, ihre naivschöpferische und instinktsichere Art im Gegensatz zur intellektualistischen festeren Denkart des produktiven Mannes. Die Frau ist mehr subjektiv-persönlich, der Mann objektiv-sachlich. Die Frau ist dem Vorstellungs- und Denktypus nach mehr anschaulich-konkret gerichtet, der Mann mehr abstrakt-begrifflich; daher auch seine produktiven Fähigkeiten aus verstandesklaren Einsichten. Auf der stärkeren Emotionalität der Frau sowie auch auf ihrem Hang sich zu geben baut sich auch ihre tiefere Religiosität auf, ebenso die Innerlichkeit des Duldens und Schweigenkönnens.

Wir haben das Ziel aufgestellt, den Konstitutionstypus „Weib“ als leibseelisch-geistige Einheit zu erfassen. Fügen wir nun zu den an-

gegebenen geistigen und psychophysischen Eigenschaften der Frau hinzu, daß sich auch ihr besonderer *anatomisch-physiologischer* Aufbau diesen Merkmalen wesentlich einfügt. Aber nicht die physiologisch-sexuellen Funktionen machen das Wesen der Frau aus, wie man allen Ernstes immer wieder gesagt hat, sondern es ist umgekehrt der Geist, der sich den Körper baut. Aus ihrer besonderen Geistigkeit, aus deren triebhaft-instinktiven Vorstufen heraus ist der Körper der Frau zu einem Mittel geworden, dem hohen Beruf der Mütterlichkeit zu dienen, selbst auf die mit wachsender Kultur sich auch steigernde Gefahr des eigenen Lebens hin.

Wenn wir den beiden typischen Differenzen des gesellschaftlichen Lebens (der Familie!) entsprechend die beiden Grundkonstitutionstypen in der Differenzierung des kraftvollen Mannes und der liebenden Frau eingesehen haben, so liegt in unserer Betrachtungsweise, daß nicht die Macht allein dem Manne, die Liebe ausschließlich der Frau zugeordnet wird. Vielmehr soll damit nur eine Polarität aufgewiesen werden, die in der typischen Differenzierung der Geschlechter ihren Ausdruck findet. Geht doch die Abwandlung so weit, daß wir, sehr kennzeichnend, selbst von femininen Männern und virilen Frauen sprechen. Albert Moll, Handbuch der Sexualwissenschaften, hat beobachtet, daß viele Frauen, die Bedeutendes in der Kunst geleistet haben, auch auffallend viel Männliches besitzen. Er weist beispielsweise hin auf Rosa Bonheur und George Sand, die gern in Männerkleidung gingen.

In der Spannung der beiden Geschlechter, in den beiden Urtypen des Menschentums, liegt zugleich die große Sehnsucht nach Ausgleich, die Ergänzungsbedürftigkeit im Andersartigen. Erst in der Verschmelzung und im beiderseitigen Aufgehen vollendet sich das Leben in der Familie und von da weiter über alle Arten der Vergesellschaftungen hinaus in der alles umfassenden Menschheit.

Wir hatten dargelegt, daß alle Entwicklung im letzten Grunde Differenzierung und Ausgleich der Triebe und Sinnrichtungen bedeutet. Beides kommt wesensgemäß in der Formulierung des allgemeinen Erziehungsideals der machtvollen und gütigen Persönlichkeit zum Ausdruck. Wir sehen darin keine Antinomie, sondern eine Spannung, die der typischen Geschlechtsdifferenzierung entspricht. Wir können also auch sagen, daß das Ziel echten Menschentums der Idee nach in einem Ausgleich von Mann und Weib umschlossen ist.

Aus der Mütterlichkeit als Wesensart des Weibes ergibt sich noch eine bedeutsame Folgerung. Man hat von einer doppelten Moral gesprochen und sie scharf verurteilt. Mit Recht! Darüber darf aber eines

nicht vergessen werden. Die seelische Liebe ist die besondere Domäne der Frau; ihre Idee zu wahren ist sie zur heiligen Hüterin bestellt. Jeder Verstoß wäre ein Mißbrauch des Leibes und der Seele, ein Sieg der Leidenschaft, ein Verrat an der Idee. Der Mann mag vielleicht im Sinnesrausch nur einen Teil seines Wesens geben, die Frau aber gibt sich ganz und auf immer. Darum bedeutet der Fehltritt der Frau für sie etwas Wesensfremdes[66].

Aus unklarem Volksempfinden heraus ist man daher hart mit dem Weibe ins Gericht gegangen, das die Reinheit seiner priesterlichen Weihe verletzt hat. Nicht so mit dem Manne! Ihm wird in weniger sittenstrengen Kreisen ein Fehltritt leicht verziehen. Ist er doch seinerseits berufen, das Machtverhältnis mit seiner Persönlichkeit auszufüllen. Doch wehe ihm, wenn er treulos befunden wird! So verfällt der Mann, der dem Gefährten die Mannestreue nicht wahrt, derselben Verdammnis, wie die Frau, die ihre Weiblichkeit verschleudert. Wenn also in der doppelten Moral mit zweierlei Maß gemessen wird, so hat diese Tatsache immerhin ihren tieferen Grund, wenn auch nicht ihre Rechtfertigung. Ob man dahin kommen wird, unter diesem Gesichtspunkt auch der unverheirateten Frau das Recht auf das Kind anzuerkennen neben der Pflicht, es auch zu erziehen? Die Frage ist sowohl vom Standpunkt persönlich-kulturhafter (nicht rein biologischer) Forderungen als auch ganz besonders unter dem Gesichtspunkt gesellschaftlicher Notwendigkeiten zu entscheiden[67].

B. *Die Gliederung der Klassen und der Sozialismus*. Die soziale Frage ist sicherlich mit dem Problem der „Arbeit“ aufs engste verknüpft. Engels hat mit Recht gesagt: Auf dem Gesetz der Arbeitsteilung beruht die Teilung der Gesellschaft in Klassen. Gustav Schmoller[68] hat im einzelnen die Beziehungen zwischen Arbeitsteilung und gesellschaftlicher Klassenbildung dargelegt und gezeigt, wie die wirtschaftliche Gesellschaft sich mit steigender Kultur in aristokratisch führende Kreise, in einen Mittelstand und in die untere, aber freie Klasse der Handarbeiter geschieden hat. Was heißt das?

Je nachdem der Mensch den Gegenständen der Welt sinnend (d. h. forschend bzw. schauend) oder schaffend gegenübersteht, haben wir in der Abstraktion den theoretischen (d. h. wissenschaftlichen bzw.

---

[66] Vgl. Leopold von Wiese: Strindberg, ein Beitrag zur Soziologie der Geschlechter, München und Leipzig 1918; Rosa Mayreder, Geschlecht und Kultur, Jena 1923.
[67] Vgl. dazu die Lösung der hier liegenden Spannungen vom Standpunkt der katholischen Lehre: Hilde Lion, Zur Soziologie der Frauenbewegung, Berlin 1926, S. 109 ff.
[68] Vgl. Gustav Schmoller, Die soziale Frage. Klassenbildung, Arbeiterfrage, Klassenkampf. München und Leipzig 1918, S. 183 ff.

künstlerischen) oder praktischen Menschen unterschieden. Sie sind, wie Mann und Weib, Urphänomene des Lebens. Zum Theoretiker rechnen wir den Wissenschaftler, den Künstler, den Erzieher, den Geistlichen, den Arzt, den Juristen, den Techniker im weitesten Sinne des Wortes, den selbständigen Beamten, den leitenden Kaufmann usw. — aber alle diese Menschen nur, soweit sie von der Sehnsucht, selbst zu suchen und zu finden, beherrscht werden; denn Geistigkeit ist Wertsehnsucht. Dazu treten ihrer Lebensweise nach alle diejenigen, denen das Geschick Zeit und Muße gewährt, ihren theoretischen Neigungen nachzugehen — falls sie der Geist treibt. So sind auch Fragen des Besitzes mit unserem Problem verbunden.

Auf der anderen Seite steht der Praktiker, dessen innerstes Verlangen auf Schaffen, d. h. exakte Durchführung der Arbeit unter möglichster Ökonomie der Kraft und Zeit gerichtet ist. Dahin gehören der Fabrikarbeiter und der Bauer, die Männer und Frauen der werkschaffenden Hand, das Heer der Schreiber und Rechner, die Masse der Angestellten und unteren Beamten; auch sie durchströmt eine Sehnsucht, aber nicht das Sehnen zu forschen und zu schauen, sondern den Stoff angemessen zu gestalten.

Beide Verhaltungsweisen, das Theoretische wie das Praktische, sind ihrem ursprünglichen Wesen nach *geistiger* Art: sie entspringen der Sehnsucht des suchenden bzw. des schaffenden Menschen. Allmählich hat sich die Sachlage jedoch so verschoben, daß das *Geistige* mehr und mehr von dem theoretischen Menschen in Anspruch genommen wurde, die Tätigkeit des praktischen Menschen sich aber im bloßen Ablauf der *psychophysischen Funktionen* (des motorischen Apparates, der Sinneswahrnehmungen, des Vorstellungsverlaufs) erschöpfte. Der theoretische Mensch wurde immer mehr Sehnsucht, „Zielrichtung" nach dem teleologischen Prinzip, der praktische Mensch wurde zum Mechanismus nach dem bloßen Prinzip der Kausalität. Diese Zerstückelung der Lebenseinheit in einseitig *theoretisch-geistige* bzw. *praktisch-psychophysische* Menschen ist eine ungeheure Tragik für den praktischen, aber auch für den theoretischen Menschen: beide sind Märtyrer des dämonischen Wirtschaftsprozesses. Der Praktiker wurde zum „Arbeiter". Man könnte ihn nennen den Menschen der psychophysischen Funktionen (vgl. oben S. 11 f.). Das Geistige seiner Tätigkeit ist ihm zum großen Teil genommen. Die Tätigkeit vieler Praktiker sinkt damit z. T. auf die Ebene der Maschinenarbeit hinab, der Fabrik oder des Büros (Rechen- und Schreibmaschine)[69]. Die schwindende Zahl

[69] Wenn auch der Zug unseres Wirtschaftslebens dahin geht, alles Motorisch-Mechanische möglichst von der Maschine leisten zu lassen, so ist das Werk des

der Handwerker wehrt sich verzweifelt gegen diesen Entwicklungsprozeß.

So geht im tiefsten Grunde die gesellschaftliche Gliederung der Klassen auf die ursprünglichen Grundrelationen zurück, die zwischen Menschen und den *Gegenständen* der Umgebung (S → G) möglich sind, d. h. auf die verschiedenen Arten der „Arbeit". Demnach liegt der Gliederung der Klassen bzw. Stände die Differenzierung der Menschen in theoretische und praktische Konstitutionstypen zugrunde. Was wir dann Sozialismus (Arbeiterbewegung bzw. Reaktion und dergl.) nennen, ist nichts anderes als die soziale Auswirkung der hier liegenden Spannungen; darüber darf man aber ihren eigentlichen außergesellschaftlichen Ursprung nicht übersehen[70]! Berufliche Tätigkeit, Herkunft, Besitz und Bildungsweg (Bildung überhaupt) durchkreuzen sich, wenn wir vom Hand- bzw. Kopfarbeiter, vom Proletarier bzw. Bourgeois, vom Armen bzw. Reichen, vom Ungebildeten bzw. Gebildeten sprechen. Die Umschichtung der Gesellschaftskreise nach den Umwälzungen unserer Zeit hat diese Gegensätzlichkeiten noch mehr durcheinander gewürfelt. Sachlich-wirtschaftlich wird diese Differenzierung durch das Gegensatzpaar Arbeit-Kapital gekennzeichnet.

Auch in dieser Differenzierung des Berufslebens (S → G) liegt eine Spannung vor, die innerhalb der Staaten und darüber hinaus im Wirtschaftsleben der Welt dringend nach Ausgleich verlangt. Auf der einen Seite stehen nunmehr die Menschen, die sinnen und schauen, organisieren, planen und erfinden, wagen und vorwärtsdringen; beruflich werden sie unter der Last ihres *geistigen* Ringens erdrückt; ihre Sehnsucht nach Wirken artet angesichts des überreizten Konkurrenzkampfes in ruheloses Hetzen und Jagen aus. Wie der einzelne Staat in den Strom des kapitalistischen Produktionsprozesses fortgerissen wird, so verlieren auch der einzelne Betrieb und seine Leiter zwangsweise die Verfügung über sich, über Arbeitsart und Arbeitstempo. Alles wird dem Unternehmer zum Unternehmen; es ergeht ihm, im besten Falle vielleicht, wie König Midas: es wandelt sich unter seinen Händen alles in das Gold geistigen

---

Arbeiters doch nur ein Produkt seiner psychophysischen Funktionen. Eine „Durchgeistigung" der Arbeit (W. Sombart) ist nicht eingetreten, sondern nur eine Verschiebung von der Betätigung niederer Funktionen (des Motorischen) zu höheren (des Beobachtens). Immer sind es aber bloß Funktionen. Vgl. H. Herkner, Die Arbeiterfrage I, Berlin und Leipzig 1922, S. 33: „Die Hauptbeschäftigung ist Stehen und Beobachten."

[70] Daher die nicht seltene Weltfremdheit und gesellschaftliche Ungeschicklichkeit des wirklichen Gelehrten, Künstlers und Handwerkers: ihre ureigenste Domäne ist nicht die Gesellschaft.

Lebens, und darüber erstirbt die eigene Seele und der Körper. Auf der anderen Seite stehen die Menschen des bloßen *Mechanismus;* sie sind nichts als Funktionen, ohne geistiges Leben, ohne die Sehnsucht des Wirkenwollens oder — Wirkenkönnens [71]. Demnach gibt es auch ungeistige „Gelehrte", theoretische Handwerker.

Sozialismus als soziale Bewegung entsteht erst dadurch, daß diese hier entstandenen, ursprünglich *außergesellschaftlichen* Gegensätze und Mißverhältnisse in das *gesellschaftliche* Leben getragen werden. Man werfe einen Blick auf den Lebenslauf des Proletariers. Das Elend setzt mit früher Jugend ein: da sind die Scharen unbegehrter Kinder, deren erste Ankündigung von den Eltern mit einem Aufschrei der Verzweiflung aufgenommen wird; die Körperbeschaffenheit des Arbeiterkindes im Verhältnis zu der der wohlhabenden Kreise; das Gefühl, infolge seiner Herkunft andauernd hinter anderen zurückstehen zu müssen; die starke Abhängigkeit von der Familie, besonders schwer für das Mädchen; die Schollenfremdheit und der Druck der Wohnungsverhältnisse; der verkürzte Bildungsgang anderen Bevölkerungsschichten gegenüber; die Mängel der Erziehung und fester Familientraditionen (Konflikte der Eltern!): die sittliche Gefährdung (leichtsinniges Leben der Halbstarken, Putzsucht der Mädchen); der Mangel gesellschaftlicher Formen und das Gefühl dieser Schwäche — alles dies zehrt und nagt an einem jungen Menschenleben [72]. Das setzt sich späterhin fort: Wohnung, Nahrung, Kleidung, Tageseinteilung, Lebensweise, Zeit! Dazu die gesundheitsschädliche Arbeitsweise mancher Betriebe und der Nervenverbrauch in dem geräuschvollen Arbeitsmilieu (z. B. Sägewerk, Schreibmaschinenabteilung). In ländlichen Betrieben sind im allgemeinen die gesundheitlichen Verhältnisse günstiger (Wohnung, Nahrung, Zeitersparnis); dagegen besteht häufig eine größere Abhängigkeit vom Brotherrn. Der Erwachsene leidet, soweit ihm der Drang zum Geistigen geblieben ist oder überhaupt vorhanden war, unter der Öde der oft rein mechanischen Beschäftigung. Am drückendsten ist das Gefühl, nicht gleich geachtet zu werden, nur Mittel zum Zweck, ein Sklave der Arbeit zu sein. Dazu kommen die innerlichen Nöte des Proletariers. Eine falsche Einstellung zum Leben erschwert sein Los: mit Neid blickt er auf zum Kapitalisten, der im Besitze der Macht ist. In der Tat wird ja oft die Sachlage die sein, daß ein ein-

[71] J. Klug, Lebensbeherrschung und Lebensdienst I, Paderborn 1920, unterscheidet folgende Typen des Proletariers: die Sehnsuchtsarmen, denen nur Alkohol und sinnliche Liebe eine Anregung zu geben vermag; die Gleitenden, d. h. die Herabgekommenen; die Zukunftsschwärmer; die Steigenden und die Führer.

[72] Vgl. dazu Otto Rühle, Die Seele des proletarischen Kindes, Dresden 1926; Heinrich Kautz, Im Schatten der Schlote, Einsiedeln 1926.

zelner die Bürde der Arbeit von sich abwälzt und auf andere Schultern schiebt, wie es vordem das unerquickliche Beispiel des Hochfeudalismus in der Zeit vor den Bauernkriegen gezeigt hat. Aber Macht und Besitz bedeuten nicht immer Zufriedenheit und Glück; wir tragen das Glück in uns und nehmen es mit hinaus in die umgebende Welt. Zudem ist der Arbeiter nicht selten selbst ein Gewaltmensch und verkappter Kapitalist (die Gewerkschaften!). Er erstrebt Macht und Besitz, auch das Wissen, das er sonst bekämpft, als Mittel zum Zweck, des Klassenkampfes. Er hat selten Verständnis für die ungeheure Verantwortlichkeit, unter der der Arbeitgeber schwer trägt. Denn Wille zur Macht kann nichts anderes bedeuten als Wille zur Selbstverantwortung (W. Rathenau, Von kommenden Dingen).

Und der ideale Sozialismus als Bewegung, die nicht nur von Männern der Praxis, sondern auch von denen der Theorie getragen wird, sucht, den ungesunden Verhältnissen und der Ungerechtigkeit, soweit sie in der Gewaltherrschaft aller Klassen begründet sind, ein Ende zu bereiten.

C. *Der diesseitige und jenseitige Mensch und die religiöse Bewegung.* Einfacher liegt das Verhältnis des dritten Paares von Konstitutionstypen zu dem Grundgefüge des geistigen Lebens. Es leuchtet ohne weiteres ein, daß das Verhältnis des Menschen zu den letzten metaphysischen Fragen auch spezifische Konstitutionstypen mit eigenen Spannungen, die letzten polaren Urgestalten, begründet. Demnach führt die Polarität zwischen dem weltlichen und dem religiösen Menschen zu einem weiteren fundamentalen Spannungspaar. Der religiöse Mensch sieht, im Gegensatz zur bürgerlichen Gesellschaft, seine Aufgabe darin, die Relativität des diesseitigen Lebens durch Bindung an das Absolute zu festigen und auf die Kräfte des Göttlichen zu gründen. Ludwig Marcuse nennt in seinem Buche über Strindberg drei Urgestalten der Seele: die gläubige, die ungläubige und die tragische Seele. Das sind ihm die drei Urdominanten des Lebens. Der tragische Mensch birgt aber m. E. den Gläubigen und den Ungläubigen und den damit gesetzten Zwiespalt in sich. Das Drängen auf Ausgleich zwischen diesen Spannungen des Diesseits und Jenseits, des Endlichen und des Unendlichen ist der eigentliche Sinn jeder (sittlich-)religiösen Bewegung.

Dazu kommen die Spannungen innerhalb der verschiedenen Konfessionen. Die Weltoffenheit der katholischen Kirche hat immer und immer wieder Raum für geistige Lebensenergien gegeben, die in ihren Abweichungen und Meinungsverschiedenheiten hart aneinander prallten, z. B. Thomismus und Molinismus. Im Protestantismus, abgesehen

vom Calvinismus, Luthertum und deren Erneuerungen, beobachten wir die orthodoxe, die kirchlich-liberale und die pietistische Richtung der Gemeinschaftsbewegung mit ihren Verschmelzungen und Übergängen neben den religiösen Bewegungen des Sozialismus (z. B. der Kreis der Blätter für religiösen Sozialismus) und sozial gerichteter Kreise. —

Wir haben die Jugendbewegung nicht als spezifisch neuartige Bewegung anerkennen können. Die Polarität von groß — klein, von alt — jung begründet keine besonderen Konstitutionstypen. Die Jugendbewegung liegt also auf einer anderen Ebene als alle übrigen Strömungen: die drei Spannungspaare der Konstitutionstypen beruhen auf typischen Zuordnungen leib-seelischer *Koordination;* der Übergang von jung in alt und die Spannung der Generationen haftet jedoch an typischen Erscheinungen der *Sukzession,* wie man ja auch von Entwicklungsgesetzen gesprochen hat. Unsere drei Grundtypen sind Normtypen, um das vieldeutige Wort Idealtypen (Max Weber) zu vermeiden; das sind nicht Typen wesensgemäßen Wachsens, sondern des idealen Abschlusses, der Verwirklichung einer Idee. Daher kommt es, daß der Mensch der Jugendbewegung, falls er nicht gleichgültig geworden, stecken geblieben oder von einer Parteiclique eingefangen ist, in eine der anderen Bewegungen einmündet, in die Frauen-, soziale oder religiöse Bewegung. Denn diese sind die möglichen Differenzierungen der Jugendbewegung und ihrer Idee, der Gemeinschaft, d. h. Sittlichkeit schlechthin.

Dieses Ziel suchen die drei großen Bewegungen von der Wesensart ihres besonderen Typus aus zu erreichen, indem sie zur Macht die Liebe, zum mechanisch-praktischen Schaffen das geistig-theoretische Verstehen, zum Diesseits das Jenseits fordern — und umgekehrt!

Das Ziel vollendeter Sittlichkeit wollen sie ferner dadurch erreichen, daß sie das gesellschaftliche Leben von unechten Trübungen befreien. Die Frauenbewegung will die zur Gewalt entartete Macht des männlich-patriarchalischen Regiments reinigen und klären. Der Sozialismus lehnt sich auf gegen den bloßen Mechanismus der werktätigen Arbeit (vgl. seine Stellung zur Schulreform) und weiterhin, in der gesellschaftlichen Sphäre, gegen die verletzende Zurücksetzung und die Demütigung des Proletariats. Der Religiöse schließlich stellt die Erhabenheit des Heiligen allen oberflächlichen Auffassungen von Glaube und Gottesverehrung gegenüber (K. Barth).

Überschauen wir den Entwicklungsgang der drei Bewegungen, so sehen wir, daß sie zu Anfang alle negativ gerichtet sind; sie gehen auf Loslösung („Freiheit von"), auf Gleichberechtigung (Gleichheit). Ihre Negation ist ein Protest gegen die bürgerliche Gesellschaft, die

Unsitten, Flachheiten und das selbstgenügsame Spießertum des Kapitalismus, das aller religiösen Weihe entbehrt. Und ihr Mittel ist der Kampf. Unseren früheren Ausführungen über das Recht gemäß (S. 82) suchen die Frauenbewegung (bzw. die „Männerbewegung“: Männerbünde), der Sozialismus (bzw. die „Reaktion“) und auch die religiöse Bewegung (der Gläubigen, Ungläubigen oder Andersgläubigen!) die auf sie ausgeübte Gewalt zunächst mit Hilfe gesetzlicher Maßnahmen einzudämmen. So war die erste Phase der Frauenbewegung ein Kampf der Frau um gleiche Rechte, um gleiche Bildungsmöglichkeiten wie der Mann. Der Grundton des kommunistischen Manifestes und des Erfurter Programms ist Kampf, Klassenkampf. Die Jugendbewegung setzt ein mit einem Kampf gegen die Gesellschaft, gegen die Familie, den Staat, gegen die Kirche, gegen die Schule (Schülermoral, der „Pauker“; vgl. den „Anfang“), gegen die Zivilisation und ihre Äußerlichkeiten, gegen Alkohol und Nikotin usw. Auch die religiöse Bewegung war immer wieder Kampf trotz ihrer Verquickung mit der Menschenliebe. Das Mittelalter und die Neuzeit sind voll der Kämpfe der blanken Wehr und des scharfen Wortes, und immer wieder hat man in Zeiten der Not um den Bestand der Kirche nach der Ordnung durch das Gesetz gerufen (Reichsschulgesetz!).

Erst später erfahren alle drei Bewegungen eine positive Wendung entsprechend ihrem tiefsten Sinn (Brüderlichkeit!). In ihrem Kampfe gegen Rationalismus und gegen die Erstarrung unserer Gesellschaft suchen sie selbst die Formen des Rechts zu überwinden, indem sie das Leben mit der Irrationalität ihres Geistes durchdringen (Freiheit zu). Denn in dem Worte Brüderlichkeit liegt das positiv-sinnhafte Moment gütiger Hilfsbereitschaft. Daher hat das gesamte Bildungswesen auch seine besten und stärksten Antriebe aus den drei großen Bewegungen empfangen. —

Nachdem wir nunmehr die erzieherischen Kräfte des überpersönlichen Lebens aufgewiesen haben, können wir darangehen, das Problem zu erörtern, wie die heutige Gesellschaft in die Gemeinschaft übergeführt werden kann und zwar dadurch, daß die Bewegungen als Ausdruck der letzten geistigen Energien unseres gesellschaftlichen Lebens erfaßt und durch planvolle Erziehung auf ihr ideales Ziel hingeleitet werden.

A. *Die Frauenbewegung*. Die Frau als Gattin und Tochter ist nicht zufrieden mit ihrer Wirksamkeit im Rahmen der Familie. Das ist ein allgemeiner Grundzug unserer Zeit! Diese Erscheinung hat verschiedene Gründe.

Wir haben ausgeführt (S. 88 ff.), daß die Familie als ein Urgebilde der Gesellschaft sowohl eine wirtschaftliche Seite hat als auch der Persönlichkeitsbildung dient. In unserem Zeitalter der Sachkultur (Zivilisation) und des Rentabilitätsprinzips tritt der Wirtschaftscharakter stark in den Vordergrund, und so kommt es, daß die Frau ihre besondere Eigenart, Menschen zu dienen und sie zu bereichern, nicht entfalten kann.

Dem herrschenden Materialismus gemäß, aber auch unter dem Druck wirtschaftlicher Nöte, geht alles auf Erwerb. Die erwachsenen Töchter, auch Mütter, gehen nicht in der häuslichen Tätigkeit auf, sondern suchen vielfach Beschäftigung außerhalb des Hauses. Die berufliche Tätigkeit bringt mehr ein. Dafür müssen im Hause „Hausangestellte" als Ersatz eintreten. Sie sind billigere Kräfte, aber auch nicht gleichwertig. Dazu kommt einerseits die bittere Not des Verdienen-Müssens und andererseits ein inneres Drängen und Verlangen der Frau, besonders der unverheirateten und der kinderlosen Frau, sich einen Lebensinhalt zu schaffen, der der Fülle und Wärme inneren Erlebens sinnvolle Ziele setzt und volle Lebensbefriedigung gewährt[73].

Wir leben in einer Zeit des männlichen Prinzips, der, allerdings unechten, Macht, der Gewalt. Man blickt zum Vater empor, nicht zur Mutter. Daher erfreut sich die Wirksamkeit der Frau in der Enge des Hauses keiner besonderen Hochschätzung; im Gegenteil, man könnte eher von einer allgemeinen Unterbewertung, selbst von einer Nichtachtung der häuslichen Tätigkeit sprechen. Sogar Hauswirtschaft als Beruf erscheint uninteressant, ungeistig, minderwertig anderen Beschäftigungen gegenüber. So geht man aus dem Hause, um im außerhäuslichen Kreise zu wirken. Schließlich geht man als „Haustochter" wenigstens in eine fremde Familie: Bedeutungswandel von „Haustochter"!

Auch die Frauenwelt der öffentlichen Berufe ist nicht zufrieden. Das hat verschiedene Gründe, die zunächst an äußeren Bedingungen haften. Mit der Ausübung eines Berufs ist zuweilen eine Senkung an gesellschaftlicher Geltung, eine Art Deklassierung verbunden. Die Tätigkeit im öden Arbeitsraum (Kontor usw.) entbehrt ferner der anheimelnden Luft der häuslichen Sphäre, besonders auch dann, wenn das junge Menschenkind nach vollbrachter Arbeit nicht im Frieden einer wohligen Häuslichkeit untertauchen kann.

Sodann innere Gründe: jeder Beruf bedeutet im Zeitalter der Arbeits-

---

[73] Über die verschiedenen Frauenberufe bzw. Berufswahl unterrichten sehr übersichtlich: Hilde Jende-Radomski, Frauenberufe, Dessau 1926, und Hildegard Sachs, Psychologie und Berufsberatung, Langensalza 1925.

teilung auch Teilung des Menschen. Das liegt dem weiblichen Wesen nicht. Georg Simmel hat richtig beobachtet, wenn er[74] ausführt: „Es scheint, als könne der Mann seine Kraft eher in eine einseitig festgelegte Richtung fließen lassen, ohne seine Persönlichkeit dadurch zu gefährden, und dies gerade, weil er diese differenzierte Tätigkeit unter rein objektivem Aspekt empfindet, als ein von seinem subjektiven Leben Gelöstes, das sich von dessen gleichsam privater Existenz reinlich differenziert, und zwar eigentümlicher- und begrifflich schlecht ausdrückbarerweise auch dann, wenn er dieser objektiven und spezialistischen Aufgabe mit ganzer Intensität hingegeben ist.“ Das vermag die Frau nicht zu leisten. Der Beruf zerstört gar zu leicht die geschlossene Einheit ihres Wesens.

Das Geschick der erwerbenden Frau wird von folgenden Faktoren abhängen: von der Art des Berufes, dem Milieu, von ihrer Anlage und den besonderen Umständen, die sie ihrem Berufe zugeführt haben (persönliche Erlebnisse usw.). Hier ergeben sich verschiedene Möglichkeiten: sie übt ihren Beruf ohne innere Beteiligung aus, oder sie verschreibt sich ihm restlos. Im ersteren Fall muß das einseitige Spezialistentum ihr unendliche Qual bereiten oder sie gar nicht berühren; dann spielt sich ihr eigentliches Leben außerhalb des Berufes ab und baut sich dort eine eigene Welt auf. Im letzteren Fall kann sie wohl eine Bereicherung des persönlichen Lebens erfahren; es kann aber auch ihre weibliche Eigenart in bedenklicher Weise geteilt, versteinert oder auch verschoben werden. Immer wird aber dann der Übergang vom außerhäuslichen Beruf zu dem der Gattin und Mutter nicht ohne schmerzvolle Krisen vollzogen werden[75]. Dies zeigt, daß die Spannungen zwischen den Forderungen des weiblichen Ethos und den Härten des Berufslebens nie restlos zu überwinden sind. Die Probleme „Beruf und Frauentum“ und weiterhin „berufliches und außerberufliches Leben“ enthalten derartige Gegensätzlichkeiten, wie sie noch kein Mensch in ihrem ganzen Umfang und in ihrer Tiefe eingesehen hat. Hier harren dem Hause, der Schule und dem öffentlichen Leben die höchsten Aufgaben. Die wirtschaftliche Not unserer Zeit macht eine angemessene Lösung fast zur Unmöglichkeit.

Außerdem ist nicht zu vergessen, daß die Frau den Typus des Liebesmenschen darstellt. Je weniger sozial und je gegenständlicher ihr Beruf

---

[74] Georg Simmel, Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik, Bd. 33, 1911.

[75] Vgl. über diese Probleme Hanna Schwab, Die innere Problematik der Verbindung Frau und Beruf, „Die Frau“, 1923, S. 6, 54 und 81 ff.; Johanna Ernst, Hauswirtschaft als wirtschaftlicher und sozialer Beruf, ebd. 1924, S. 76 ff. Vgl. F. Tönnies, Gemeinschaft und Gesellschaft, 1926, S. 160 f.

ist, um so weniger hat sie die Möglichkeit, aus der Fülle ihrer Liebe zu geben und zu sorgen. Die Begriffe Weiblichkeit und Technik haben daher wenig miteinander zu tun. Die Frau ist ein Wesen des Neigungsverhältnisses, also der Wechselwirkung von Menschen (S ⟷ S), weniger der rein sachlichen Beziehung von Menschen zu unpersönlichen Gegenständen (S ⟶ G). Der Beruf erfordert eine gewisse Stetigkeit, Starrheit, ja einen Mechanismus gleichmäßiger Sachlichkeit. Das liegt der Labilität emotionalen Stimmungswechsels vieler weiblicher Naturen nicht. Ihr Lebensrhythmus und derjenige der strengen Arbeit haben wenig miteinander gemein. Die Berufstätigkeit bringt daher in der Regel keinen Ausgleich von Macht und Liebe, sondern die Frau wird in dem männlichen Beruf von dem weiblichen Pol des Spannungsverhältnisses abgezogen und in eine Richtung gedrängt, die ihr eigentliches Wesen verfälscht. Die Arbeiten Max Hirschs haben uns die Augen geöffnet über die erschreckenden Folgen der Berufsarbeit auf den weiblichen Organismus.

Das *Ziel* einer sinnvoll geleiteten Frauenbewegung wird daher in der Richtung liegen, den jungen Mädchen eine dem Manne gleichwertige, aber die ihrer Natur angemessene andersartige Bildung in Schule und Häuslichkeit zu übermitteln. Frauen sind vorzugsweise Wesen des konkreten Schauens, nicht der analysierenden Begriffsbildung. Darauf wird immer Rücksicht zu nehmen sein, wo es auf die wichtige Forderung ankommt, auch die Frau, wie den Mann, zur selbständigen, objektiven Urteilsfähigkeit und nüchternen Sachlichkeit zu erziehen im Hinblick auf die Möglichkeit eines späteren Berufslebens. Weiterhin bedarf auch die Frau, in Anbetracht der ihrer harrenden Aufgaben in Haus und Öffentlichkeit, einer gewissenhaften Erziehung zu vertiefter Auffassung ihres Pflichtenkreises daheim und draußen im Beruf. Dazu gebe man aber auch der Frau beizeiten das rechte Selbstvertrauen und das Selbstbewußtsein frauenhafter Würde, um all die Kämpfe des Lebens erhobenen Hauptes zu bestehen (vgl. oben S. 159). Die wirkliche Frau ist ja nicht bloß reine Mütterlichkeit und bedarf der Macht, um sich im öffentlichen Leben durchzusetzen!

Eine weitere Sorge ergibt sich später daraus, die Frau demjenigen Berufe zuzuführen, in dem sie ihrer Eigenart gemäß eine möglichste Befriedigung findet. Man wiege das Mädchen nicht in dem Wahne, als ob es einzig und allein für die Ehe bestimmt sei — Erziehung ist nicht Dressur auf einen bestimmten Beruf, also auch nicht auf den der Gattin und Mutter, sondern Herausbildung des allgemeinen und besonderen Menschentums in jeder Individualität —, man lasse das junge Mädchen auch nicht einen Beruf ergreifen, der nur für eine gewisse

Übergangszeit eine Lücke ausfüllt oder, noch schlimmer, der verhältnismäßig günstige Heiratsmöglichkeiten bietet. Die Enttäuschung ist dann um so härter.

Der natürliche Beruf der Frau ist allerdings der, Gattin und Mutter zu sein. Ehe bedeutet für die Frau Bereitschaft zu dauernder Opferleistung. Doch läßt der Gewaltcharakter recht vieler Ehen unserer Zeit auch hier kein reines Glück aufkommen. Das Familienleben muß vor allem seine Innerlichkeit zurückerobern, von der wir oben (S. 93f.) ausführlich gesprochen haben. Damit wird auch die Wertschätzung der Hausfrau und ihre Würde steigen. Von einer Besserung der wirtschaftlichen Verhältnisse ist auch zu erwarten, daß den jungen Leuten möglichst früh die Möglichkeit gegeben wird, einen eigenen Haushalt zu gründen.

Der Hausfrau müßten sodann alle technischen Erleichterungen im weitesten Ausmaße geboten werden. Die Zentralwirtschaft ist sicherlich nicht die beste Lösung, aber Warmwasser, Entstäubung, praktische Heizung und andere technische Vervollkommnungen der Häuser können der Gattin und Mutter die Muße geben, sich dem Manne und den Kindern ausgiebig zu widmen. Die Frau, die nervös überarbeitet und abgehetzt ist, kann kein Glück um sich verbreiten. Verzehren sich nicht Tausende sorgender Frauen allzufrüh im Opferdienst peinlicher Pflichterfüllung in all den unendlichen Kleinigkeiten des täglichen Familienlebens[76]!

Für die ledige, gegebenenfalls auch für die verheiratete Frau kommen sodann weniger die reinen Sachberufe in Betracht als die verschiedensten Arten sozialer Tätigkeit: Lehrerin, Hortnerin, Fürsorgerin, die verschiedensten Arten von „Schwestern", Krankenpflegerin, auch Ärztin, wenn sie den körperlichen Anstrengungen gewachsen ist; ebenso die Berufe der Gärtnerin und Geflügelpflegerin, die dem Pflegebedürfnis der Frau gegenüber Tier und Pflanze sehr weit entgegenkommen, und die weitere Fülle der landwirtschaftlichen Berufe. Dazu alle Berufe, wozu die weibliche Eigenart besonders befähigt, z. B. die Arbeit an Spinnmaschinen, namentlich die künstlerische Zusammenschau bzw. persönliche Selbst- und Fremddarstellung der Frau: Kunstgewerblerin, Schneiderin, Modezeichnerin, Putzmacherin, Friseurin, Photographin usw. Dagegen können andere Berufe, wo die Sache im Vordergrund steht, weniger Befriedigung auslösen: Fabrikarbeiterin, Telephonistin, Stenotypistin, Buchhalterin usw. Als Bibliothekarin, Verkäuferin usw. können sich weibliche Eigenschaften schon mehr entfalten. Daher wird auch ein rein theo-

[76] Vgl. die charakteristische Novelle „Der Weg" von Vicky Baum.

retisches Hochschulstudium nicht die ganze Sehnsucht der Frau ausfüllen können, wenn dazu nicht irgendwelche Ergänzung tritt; es sei denn, es liege eine stark theoretische Begabung vor.

Die Verwirklichung der idealen Ziele wird mit Vorschriften oder gar behördlichen Anordnungen irgendwelcher Art schwerlich zu erreichen sein. Gemeinschaft wird nicht gemacht, nicht erzwungen, sie kann organisch wachsen unter der Führung instinktsicherer Frauen. Die vorstehenden Ausführungen sollten daher die Voraussetzungen erörtern, unter denen sich die in der Frauenbewegung liegenden echten Tendenzen möglichst ungehemmt und rein durchzusetzen vermögen.

Die vielverzweigten Frauenorganisationen in Deutschland verfolgen recht verschiedene Ziele. Sie übernehmen die Erziehung und den Schutz der Frau in Familie und Beruf (Reichsverband deutscher Hausfrauenvereine; Gewerkverein der Heimarbeiterinnen, die vielen Vereine und Verbände für Lehrerinnen aller Art, für Post-, Telegraphen-, Bahn- und Bankbeamtinnen, für akademische und ländliche Berufe usw.). Sie tragen Sorge für das sittliche und körperliche Wohlergehen (Bahnhofsmission usw.). Sie fördern die religiöse Vertiefung, die nationale Gesinnung und Tat mit Betonung des parteilichen bzw. überparteilichen Standpunktes. Sie dienen der Pflege der Frauenkleidung und der Frauenkultur schlechthin. In allen derartigen Verbänden sollte jedoch der Gedanke vorherrschend sein, in jedem Mädchen und jeder Frau die sittliche Verpflichtung gegen Familie, Staat und Menschheit aus dem Gefühl höchster Mütterlichkeit heraus zu stählen. Denn das ist die besondere Geistigkeit des weiblichen Wesens, der normgemäße Sinn des ewigen Grundtypus Weib.

Wir haben oben von der negativen Kampfphase der Frauenbewegung gesprochen. Was haben aber Mütterlichkeit und Negation oder gar Kampf miteinander zu tun? Die Rechte der Frau, ihre Sehnsucht, die Menschheit mit ihrer Liebe zu bereichern — diese Rechte kann ihr niemand nehmen und niemand geben. Diese Rechte *hat* sie. So steht denn die verneinende Kampfperiode der Frauenbewegung außerhalb der eigentlichen Bewegung und vermag ihr nur indirekt zu dienen. Ihr Sinn kann nur der sein, der Frau solche Rechte (Studium, Ämter usw.) zu erobern, die ihr die ungehemmte Ausübung ihrer mütterlichen Liebe auch in Stellungen ermöglichen, welche bisher nur dem Manne vorbehalten waren. Die Frau aber, die über den Genuß der neu erkämpften Berechtigungen oder über die Alltäglichkeit bloßer Berufsausfüllung den Dienst an ihrer eigentlichen Göttin, der menschenbeglückenden Liebe, vergißt, hat den Sinn ihrer Sendung nicht erfahren.

Die Frauenbewegung als primär gesellschaftliche Richtung auf das

Echte, auf Gemeinschaft, findet ihre notwendige Ergänzung in der *Männerbewegung,* d. h. in allen individuellen und überindividuellen Bestrebungen, jegliches gewalttätige Tun hinzuführen auf das Zusammenwirken echter *Machtmenschen,* der Führer und Geführten, zum unermüdlichen Handeln an der Menschheit Werk. —

B. *Der Sozialismus.* Wir fassen das Problem vorwiegend von seiten des „Arbeiters" an, da auf seiner Seite die stärkeren Antriebe liegen. Hier findet die allgemeine Unzufriedenheit unseres Zeitalters, ein überspannter Individualismus gegen den Individualismus anderer Klassen, den schärfsten Ausdruck. Sozialismus ist, wie die Frauenbewegung, z. T. eine materiell-wirtschaftliche Bestrebung, die mit der Weitung und Erhöhung der menschlichen Seele wenig zu tun hat[77]. Wir behandeln den Sozialismus aber nicht als parteipolitische Umsturzbewegung zwecks Vergesellschaftung der Produktion, nicht als politisch-ökonomische Bewegung zugunsten der gesamten klassenlosen Gesellschaft. Die soziale Frage, ebenso wie die Frauenbewegung, bedeutet uns mithin nichts anderes als eine sittliche Idee.

Wir haben den Sozialismus als ideale Bewegung zurückgeführt auf die Spannung zwischen dem theoretischen und dem praktischen Konstitutionstypus und haben diese beiden Grundtypen zunächst in ihrer Reinheit betrachtet — „rein" nicht more geometrico, d. h. formalgesetzlich, sondern sinnhaft-kulturbezogen, und zwar zunächst einmal in ihrer idealen Abstraktion, losgelöst von der Gesellschaft, da sie ihrer Idee nach außergesellschaftliche Typen sind. Alle Bewegungen sind aber geistige Auseinandersetzungen des *gesellschaftlichen* Lebens, geboren aus den Forderungen des Individuums *und* der Gesellschaft. Unter den historischen Gegebenheiten der Gesellschaft haben sich die mit dem Kulturleben nun einmal gegebenen und unerläßlichen Spannungen beider Grundtypen ausgewachsen zu den *Gegensätzen* der Berufsklassen.

Die soziale Frage ist dann die: Wie lassen sich die feindseligen *Gegensätze* gewaltsamer Natur beseitigen, ohne daß dabei das geistige Ringen, die *machtvollen* Auseinandersetzungen des theoretischen und des praktischen Menschen mit ihren kulturnotwendigen Spannungen eingedämmt werden. Denn echte Kultur ist ja geistiger Kampf — neben dem Wirken gütiger Menschen.

Wenn nun unsere Charakteristik des theoretischen und des praktischen Menschen sowie ihre Kennzeichnung als ursprünglich außer-

[77] Vgl. P. Kampffmeyer, Was ist Sozialismus? Sozialistische Monatshefte 33 (1927), S. 21 ff.

gesellschaftliche Konstitutionstypen den wahren Sachverhalt trifft, so muß die Lösung der sozialen Frage naturgemäß gefunden werden können aus den berechtigten Forderungen der beiden hier in Betracht kommenden Grundtypen im allgemeinen, aus den besonderen Nöten ihres empirischen Auftretens in der geschichtlichen Welt sowie aus ihren Aufgaben innerhalb der Gesellschaft bzw. der werdenden Gemeinschaft. Wir müssen uns also den *idealen Sinn* aller dieser Kulturerscheinungen zu veranschaulichen suchen, um die geschichtlich gewordenen Gegensätzlichkeiten so weit als irgend möglich einzudämmen. Wir werden daher erstens (I) auf die berechtigten Forderungen des *Theoretikers* und besonders auf die des *Praktikers* eingehen und zwar zunächst auf die Forderungen dieser Typen an sich und sodann auf ihre besonderen Forderungen in unsrer heutigen Krise. Zweitens (II) werden wir die berechtigten Forderungen betrachten, die auch die *Gesellschaft* an die ideale Gesetzmäßigkeit der beiden Konstitutionstypen, an ihre normgemäße Wirksamkeit und Zusammenarbeit *für* die Menschheit stellen muß, damit Sittlichkeit sei, d. h. gegenseitige Förderung in Macht und Liebe.

I. Der Theoretiker ist zunächst reiner Theoretiker, d. h. ein Sucher der Wahrheit, der Praktiker ist als reiner Praktiker ein Mensch des ökonomischen Schaffens. Ihre besondere Sehnsucht muß Erfüllung finden, damit sie ihrem Wesen gemäß wirken können. Die erste Voraussetzung ist daher, daß ein jeder möglichst dem ihm angepaßten Beruf zugeführt werde. Unter diesem Gesichtspunkt wird die zweckvolle Regelung der Berufswahl zu einer dringenden Aufgabe. Berufsberatung und Berufsprüfung (Eignungsprüfung), nicht bloß durch Tests, ist daher von der Schule bis zum endgültigen Eintritt in den Beruf ein Gebot der Notwendigkeit. Auch die Schule der Zukunft wird eine Arbeits- und Lebensschule sein müssen zwecks natürlicher Selbstauslese für die spätere Wirksamkeit im Beruf. Sie wird ergänzt durch die möglichst frühe Fühlungnahme zwischen „Arbeitgebern" und „Arbeitnehmern" im weitesten Sinn, also nicht nur für die Handarbeiter, sondern auch für alle übrigen Berufe: Erzieher, Theologen, Juristen, Mediziner usw.

Der Theoretiker ist aber nicht bloß Theoretiker, ebenso der Praktiker nicht bloß Praktiker, sondern beide sind Menschen. Nicht bloß das Streben nach Wahrheit bzw. die Sehnsucht des Schaffens beseelt sie, sondern alle geistigen Sinnrichtungen sind in mehr oder weniger starker Anlage in ihnen lebendig und heischen nach Befriedigung. Dazu tritt die Not unserer Zeit. Der Grundsatz der Arbeitsteilung hat mehr und mehr zur Teilung *des* Menschen und zur Trennung *der* Menschen

untereinander geführt: im Menschen ist die theoretische und praktische Seite auseinandergefallen, ebenso geistiges und psychophysisches Tun (vgl. oben S. 13f.). Darüber ist nicht nur die Seele der Menschen verkümmert, sondern auch ihre Körperlichkeit, selbst die des Praktikers, ist auf dem Altar des Berufes zum Opfer gebracht. So ist es dahin gekommen, daß die einen bloß noch geistige Menschen des Sinnens und Strebens sind, die andern aber in Kontor oder Werkstatt nur noch Menschen der psychophysischen Funktionen ohne alle geistige Sehnsucht des Berufs (vgl. oben S. 306). Da man diese Wesensunterschiede des Geistigen und des bloß Psychophysischen nicht beachtet hat, spricht man ungenau vom „Kopf"- bzw. „Hand"arbeiter. Alle Kopfarbeit ist aber noch lange keine geistige Arbeit der Sehnsucht, sie kann sogar höchst stumpfsinnig sein, während die an sich mechanische Handarbeit durchgeistigt werden kann — und muß.

Daraus ergeben sich die folgenden Forderungen:

1. Viele — nicht alle — Arbeiter und Angestellte verlangen, am *Sinn* des wirtschaftlichen Lebens teilzunehmen; sie bekommen neue Impulse, wenn sie ihr Einzelwerk im Zusammenhang des Ganzen sehen. Doch gibt es auch hier Grenzen! Natorps Vorschläge gehen sicherlich zu weit; denn das eherne Prinzip der Arbeitsteilung gestattet keine Durchbrechung. Wohl aber könnte man dem Arbeiter (im weitesten Sinne) einen gewissen Einblick in das Getriebe des Gesamtwerkes gewähren, von dem er ein kleiner Teil ist. Mit Recht haben daher verschiedene Volkshochschulen auch Wirtschaftskurse und die Theorie ihrer Berufspraxis (z. B. in Bauernhochschulen) in ihr Programm aufgenommen.

Allerdings wird man von einer vernünftigen Arbeiterschaft schwerlich erwarten können, daß sie den Sinn des Massenbetriebes schädlicher Reizmittel (wie Alkohol) oder gänzlich überflüssiger Luxuswaren einzusehen vermag! Die Folgerungen daraus sind leicht zu ziehen. Derartige Maßnahmen würden ohne weiteres zu einer sinnvollen Regulierung der Produktion beitragen.

2. Man lasse den Arbeiter persönlich am *Erfolg* seiner Arbeit teilhaben und versuche, ihn auf diese Weise am Fortschritt und Gedeihen des Unternehmens, dessen Glied er ist, zu interessieren. Damit soll nicht der Verteilung des Reingewinns unter die Arbeiter das Wort geredet werden, da durch diese Maßnahme eine wesentliche Erhöhung der Löhne schwerlich erreicht wird. Eher wäre schon eine Beteiligung der Arbeiter an der Kapitalsbildung in Erwägung zu ziehen. Wenn die Arbeit selbst geringe Befriedigung gewährt, was wohl im allgemeinen gar nicht der Fall ist, so kann immerhin die Arbeit als Mittel zum Zweck lustvoll eingebettet werden; die Freude am Erwerb kann

allmählich zur Freude an der Arbeit führen. Die Lösung dieser Probleme enthält allerdings noch recht viele Schwierigkeiten (Konjunkturschwankungen!).

3. Die überwiegende Zahl der Arbeiter, namentlich der Handarbeiter, kann die Arbeit nicht mehr als einen organischen Bestandteil ihres Lebens empfinden. Es muß daher Sorge getragen werden, daß die besondere Sehnsucht jedes Menschen auch Befriedigung findet: Freude und Genuß am Leben, an der Gegenwart statt des ewigen Schielens in die Zukunft. Wenn man aber in unserer Zeit des Intellektualismus immer wieder glaubt, daß eine Anhäufung von Wissensstoff die Lösung ist, so ist das natürlich verfehlt. Ebenso ist von bloßer Organisation kein Heil zu erwarten; sie ist der Tod aller Vergeistigung, aller Versittlichung des Lebens. Die berufstätigen, in sich gespaltenen und zermürbten Menschen fordern dringend, als *ganze Menschen am ganzen Leben* teilzuhaben. Der Geistesarbeiter sehnt sich nach geistiger Entspannung und körperlicher Betätigung, der einseitig und bloß mechanisch beschäftigte Arbeiter nach physischer Ruhe, Ergänzung seiner körperlichen Betätigung oder auch nach Betätigung seines geistigen Wesens.

Man gebe also dem ganzen Volke Gelegenheit zur Körperpflege und Körperkultur: Anlage von Volksspielplätzen mit Bad und Schwimmhallen, wie das im ersten Abschnitt dieses Teiles ausführlich dargelegt ist (S. 155f.); dazu Zeiten der Ruhe, die „schöpferische Pause", abends nach vollbrachter Arbeit, aber auch jährlich einen Urlaub. Auch die Familie erhebt berechtigten Anspruch auf den Gatten und Vater!

Man gebe jedem Berufstätigen fernerhin Gelegenheit, auch diejenigen psychophysischen Funktionen zu bilden, die in der Einseitigkeit der täglichen Beschäftigung vernachlässigt werden. Wie der Theoretiker häufig nach praktischem Tun verlangt (Garten- und Werkarbeit), so sehnt sich auch der Praktiker in ähnlicher Weise nach Ausgleich und Ergänzung seiner einseitig-körperlichen Berufstätigkeit (Schrebergärten).

Ferner verlangt ein Teil der Arbeiterschaft nach Fortbildung und geistiger Beschäftigung mit politischen, volkswirtschaftlichen, weltanschaulichen und künstlerischen Fragen. Das Arbeiterbildungsinstitut (Leipzig), die Akademie der Arbeit (Frankfurt a. M.) und die Volkshochschulen verdanken diesen Bestrebungen ihre Entstehung. In solchen Fällen sollte ausgiebige Gelegenheit geboten werden zu Vorträgen und besonders zu Aussprachen aller Art, zum Genuß echter, volkstümlicher Kunst (Musik, Museen usw.), auch zu eigenen künstlerischen

Versuchen. Warme Anerkennung verdient die Bühnenvereinigung „Bühnenvolksbund".

Der größte Wohltäter der Menschheit neben der befreienden und aufbauenden Kunst ist jedoch das richtig gelesene und verstandene Buch. Menschen kommen und Menschen vergehen. Ihre Geistigkeit, was sie gesonnen und gewollt haben, wirkt aber fort in alle Ewigkeit. Jedes junge Menschenkind muß sich diesen geistigen Besitz selbst erringen. Der Träger dieser überindividuellen und übernationalen Güter ist das Buch. Seine schlummernden Kräfte sind in der menschlichen Seele zu neuem Leben zu erwecken. Das kann nur durch Selbsterziehung des Lesers geleistet werden. Die Umwandlung der älteren Stadtbibliotheken in öffentliche, leicht zugängliche und allgemeine Bildungsstätten für *alle* Volksgenossen hat von Jahr zu Jahr große Fortschritte gemacht und auch das flache Land ergriffen (Kreiswanderbüchereien). Das Volkstümliche Büchereiwesen (Die Städtischen Bücherhallen und Die Deutsche Zentralstelle) zu Leipzig haben unter der Leitung Walter Hofmanns neben vielen anderen Bücherhallen außerordentlich viel Gutes gestiftet. Hier hat sich die Idee fast eine adäquate Verwirklichung geschaffen, indem die Angehörigen der verschiedensten Volksschichten aus ihren Lebensantrieben heraus zum Buch, zum geformten Kulturleben, zur Volksgemeinschaft geführt sind[78]. Sie bilden eine Erlebnis-, Arbeits- und Aussprachegemeinschaft in der Pflege der literarischen Kulturgüter.

Ganz besondere Beachtung verdient zuguterletzt die Kultur des Spieles. Dem Pastor Fritz Jahn gebührt das Verdienst, den Lebenswert des Spieles (Geschicklichkeits-, Gedulds-, Brettspiele u. dgl.) weiteren Kreisen erschlossen zu haben. Im Spiele gewinnen wir die Geschlossenheit des Menschen zurück, die in dem einseitigen und häufig so öden Berufsleben zerrissen ist. In der Phantasie des Spieles entflieht der Mensch der oft so grausamen Wirklichkeit und genießt alle die Freuden, die ihm das Leben versagt hat. Aber erst das gemeinsam betriebene Spiel vermag (wie der Sport) die umfassende Gemeinschaft zu begründen über den Genuß des flüchtigen Augenblicks hinaus.

Schließlich die religiösen Nöte des Volkes! Wie tief die religiöse Krise in weiten Kreisen des Proletariats empfunden wird, haben die Akademische Arbeitswoche im Oktober 1925 und die Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft religiöser Sozialisten Deutschlands im Novem-

[78] Die Aufhebung der Klassengegensätze ist nur in einer Kulturgemeinschaft möglich; die Volkskulturgemeinschaft „schließt notwendig die Forderung nach Teilnahme *aller* an den Kulturgütern ein". Victor Engelhardt, Die nationale Frage im Jungsozialismus, Sozialistische Monatshefte, 63. Bd. (1926), S. 89 ff.

ber 1925 gezeigt[79]. Die Sehnsucht von Menschen, die durch die Not des Proletariats aufs tiefste erschüttert sind, verlangt nach einer wahrhaften, innerlichen „Kirche“, die aus der Erstarrung unserer Kultur hinüberweist in das Ewige und Unendliche. Welche Kirche wird die Kraft finden, sich diesen Forderungen anzupassen, sie zunächst auch nur zu verstehen? Oder soll sich hier ein neuer Abgrund auftun zwischen den Formen unseres bisherigen Kirchentums und den heiligen Bindungen eines reinen religiösen Sozialismus? Hier liegt der tiefste Ansatzpunkt, von dem aus die Gegensätze zwischen Kirche und Proletariat, zwischen Proletariat und Bourgeoisie in einer neuen Religiosität zu überbrücken wären.

Voraussetzung alles seelischen Gedeihens ist die materielle Sicherstellung jeglichen Arbeiters: Armen- und Niederlassungswesen, Arbeiterversicherung, Arbeitsnachweis, Arbeiterschutzgesetzgebung, Arbeitslosenversicherung, Arbeitstarifverträge, Arbeiterschiedsgerichte; dazu Ausbau des gemeinnützigen Genossenschaftswesens; auf dem Gebiete der (charitativen) Wohlfahrtspflege: Mutter-, Waisen-, Erholungsheime usw. Diese Forderungen sind auf das engste mit dem Gedanken der Bodenreform verknüpft. Von einer angemessenen Boden-, Siedlungs- und Wohnungspolitik hängt das körperliche und auch das seelische Wohl des Volkes zum guten Teil ab. Darum gilt es, Heimstätten zu schaffen, mit Licht und Luft und Sonne, mit einem Stückchen Erde, das man sein Eigen nennen darf (Wohnheimstättengesetz!).

So weit die Ansprüche des berufstätigen Menschen!

II. Und nun die Forderungen der Gesamtheit, der werdenden Gemeinschaft!

Das Ziel der sozialen Bewegung kann erstens nicht darin bestehen, unser *Wirtschaftsleben zurückzuschrauben,* die Technik als die Ursache aller Unkultur auszuschalten, sondern gerade ihre Gesetzlichkeit normgemäß zu erfüllen: „Gesetzlichkeit der Gesetzlichkeit“, mit Paul Natorp zu sprechen. Diesem Verlangen wird durch die vollendetste Ökonomie des Kapitals und der Arbeit Rechnung getragen: fortschreitende Rationalisierung, Stillegung unrentabler Betriebe, Ausschaltung überholter Maschinen usw. einerseits, zweckvolle Ausnutzung der Arbeitskraft andererseits und zwar im Hinblick auf die Förderung aller, nicht die Abnutzung einzelner Menschen. Geht der amerikanische Taylorismus von der Wirtschaft aus, so stellen wir den Menschen in den Mittelpunkt, die Forderungen des einzelnen und der Gesamtheit. Ihre gemeinsamen Interessen fordern die Anspannung aller Kräfte, die des Prak-

[79] Vgl. die Aufsätze von Carl Mennicke und Emil Fuchs in den Sozialistischen Monatsheften 63 (1926), S. 156 ff. und 390 ff.

tikers wie die des Theoretikers der Praxis (der Ingenieure, Kaufleute usw.), die es mit dem Ersinnen der wissenschaftlichen Erkenntnisse wie mit den technisch-wirtschaftlichen Methoden der Gütererzeugung und Güterverteilung zu tun haben (Rationalisierung der Wirtschaft).

Wenn ein jeder überzeugt ist, daß jeglicher Beruf gleich unerläßlich ist für das Wohl des Volkes, wird er auch die Kehrseiten seines Berufs willig auf sich nehmen, auch diese Tätigkeit bejahen. Darin liegt des Menschen Ehrfurcht, aber auch die Menschenwürde begründet. Schon August Bebel (Die Frau und der Sozialismus) hat sich den Kopf darüber zerbrochen, wer in seinem utopischen Idealstaat die unangenehmen Arbeiten (Straßenreinigen usw.) verrichten soll. Es fragt sich aber zunächst nicht, ob der Beruf angenehm ist, sondern ob ich damit den Mitmenschen fördere. Hier hat Kants Rigorismus, gepaart mit deutschem Idealismus, seine volle Gültigkeit. Wer da glaubt, seine persönliche Trägheit aus dem Gegensatz des Proletariers zum Kapitalisten erklären und entschuldigen zu können; wer da meint, zu etwas Besserem bestimmt zu sein als seine Mitarbeiter, hat das Gefühl sittlicher Verantwortung noch nicht verspürt. Die Versittlichung des Berufs ist von Georg Kerschensteiner des öfteren nachdrücklich gefordert worden.

Das Ziel der sozialen Bewegung kann zweitens nicht *Eigennutz* oder *Gewalttätigkeit* sein, ein Vernichtungskampf der Klassen zwecks Versklavung der Menschen oder Ausschaltung führender Schichten. Das wäre vom Standpunkt der Ökonomie ein normwidriger Prozeß, vom Standpunkt der Moral ein unsittliches Verhalten; denn Sittlichkeit bedeutet wirken *für* den anderen, Zusammenschluß und höchste Wechselwirkung zu gegenseitiger Förderung. Die nationale, europäische und schließlich die weltbeherrschende Wirtschaftseinheit duldet keine Unterbrechung (Streik!), keine nationale Absonderung (unüberwindliche Zollschranken) innerhalb des kapitalistischen Wirtschaftssystems und fordert gebieterisch einen gesunden Ausgleich aller Interessen, der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer wie der nationalen Sonderinteressen. So drängt schließlich der wirtschaftliche Kampf, der den Prozeß der Atomisierung eingeleitet und durchgeführt hat, seinerseits wiederum auf eine gesunde Gemeinschaft der Arbeit hin, die Schicksalsgemeinschaft der nationalen und Weltwirtschaft.

Man kann wohl mit W. Sombart (Der moderne Kapitalismus III, 2) annehmen, daß die Planwirtschaft (Genossenschaftswirtschaft, Wirtschaft der öffentlichen Körper, gemischt-öffentliche Betriebswirtschaft) den reinen Kapitalismus rücksichtslosen Unternehmertums und die jetzt so beliebten Konzernbildungen als Übergangserscheinungen zurück-

drängen wird. Der Wechsel der Wirtschaftsformen kann aber die wirtschaftliche Lage der Handarbeiter kaum bessern. Die Hilfe muß von einer andern Seite kommen.

Wir haben bereits gesagt, daß der Konstitutionstypus der schaffenden Menschen auf höchste Ökonomie hindrängt, daß die Versittlichung der Gesellschaft die größtmöglichste Wechselwirkung aller Menschen und Berufsklassen erheischt und zwar zum gegenseitigen Nutz und Frommen.

Das zwingt zum Zusammenschluß der Völker wie zur Vereinigung der Arbeitgeber einerseits und der Arbeitnehmer andererseits, schließlich zum Zusammengehen dieser beiden Kategorien. Die Welt des Arbeitgebers ist wahrlich nicht die einzig mögliche und allgemeingültige, wie auch die Interessenvertretung großstädtischer Proletariermassen sicherlich nicht die letzte Norm menschlichen Zusammenlebens darstellt. Um so mehr sollte die Menschheit schon von frühester Jugend an dazu erzogen werden, die Lebensnotwendigkeiten anderer Kreise und die Handlungsweise ihrer verantwortungsvollen Führer — nicht der gewissenlosen Agitatoren — zu verstehen (vgl. oben S. 285).

Es fragt sich, in welchen Formen diese gegenseitige Annäherung zu verwirklichen ist. Soll die Vergemeinschaftlichung die alten Formen sozialen Zusammenschlusses der vorkapitalistischen Wirtschaft erneuern (Gilden, Markgenossenschaften, Zünfte und Hansabünde) oder neue Formen schaffen im Sinne der Konsumgenossenschaften, des Gildensozialismus, der Bauhüttenbewegung, des Betriebsrätesystems[80]?

Die Überwindung des Gewaltzustandes durch tarifvertragliche Regelung der Lohn- und Arbeitsbedingungen ist zunächst nur ein *Rechts*verhältnis, um den gröbsten Ausschreitungen und Verstößen gegen das Gesetz der Ökonomie sowie gegen die persönlichen Lebensbedürfnisse vorzubeugen. Systeme und Satzungen an sich sind tot. Mit Gemeinschaftsgefühl hat das bloße Rechtsverhältnis an sich noch wenig zu tun.

Wir haben im zweiten Teil dieses Buches dargelegt, wie die Erziehung des Kindes in der Familie und in der Schule nur in einem echten Macht- und Liebesverhältnis gedeihen kann, wenn die starren Formen von Recht und Sitte aufgelockert, sinnvoll erfüllt und durchgeistigt werden, wenn die „Strafe“ als sinnvolle Erziehungsmaßnahme statt starrer Rechtsnorm (Vergeltung usw.!) aufgefaßt wird, wenn das abnorme und das sittlich gefährdete Kind durch die Macht persönlicher Bindung getragen wird. Also kann auch das Verhältnis zur Arbeit und zwischen den verschiedenen Klassen von Arbeitenden nie und nimmer

[80] Vgl. dazu Richard Linneke, Der Gemeinschaftsgedanke in der Wirtschaft, in „Schule der Gemeinschaft“, Leipzig 1925, S. 16 ff.

auf dem toten Buchstaben gesetzlich geregelter Arbeitsbedingungen beruhen, sondern nur auf der Gemeinschaftsgesinnung führender und geführter Persönlichkeiten. Wie die Frauenbewegung nur dann Sinn und Berechtigung hat, wenn die Frau diese gewalttätige Welt mit ihrer Mütterlichkeit überwindet, so kann Sozialismus auch nicht bedeuten die Erfüllung von Rechtsparagraphen, sondern gegenseitiges Verstehen, gegenseitige Steigerung der Leistungsfähigkeit — also Machtverhältnis.

Wir haben zudem oben (S. 35) ausgeführt, daß der irrationale Einschlag der an sich rationalen Gebilde (Fabriken usw.) abhängt von der Wechselwirkung der an der Arbeit beteiligten Subjekte. Es besteht also hier eine Polarität, die so häufig den Menschen zur Sache herabwürdigt. Das Schaffen am Gegenstand (z. B. innerhalb einer Fabrik) geht auf *Sachproduktion* nach dem Prinzip der Arbeitsteilung (Zivilisation!); die Wechselwirkung von Menschen hat aber die Erhöhung des Menschen (Erziehung!) zum Ziel: Steigerung der Leistungsfähigkeit im Machtverhältnis, — auch Bereicherung durch Liebe.

Machtverhältnis heißt aber gegenseitige Achtung, dazu, wie im ersten Teile ausgeführt ist, Wohlwollen auf Seiten des Unternehmers (keine Aussperrungen, keine Willkür des Werkmeisters!), aber auch Treue auf Seiten des Geführten (die wilden Streiks der Arbeiter!). Es muß also auch das berechtigte Selbstbewußtsein der Arbeiter in jeder Weise geschont werden. Führer und Geführte, d. h. Arbeitgeber und Arbeitnehmer haben in gleicher Weise Anspruch auf menschenwürdige Behandlung. Es muß daher zwischen beiden ein Gefühl der Achtung herrschen, soweit eine persönliche Berührung stattfindet.

In einem Machtverhältnis kann von einer Gleichheit der Menschen, also auch von einer ungegliederten Gesellschaft keine Rede sein. Ein jeder tut seinen Dienst am Wohle der Menschheit in anderer Weise, nach seiner besonderen Veranlagung. Die Leistungen sind demnach verschieden. In diesem Machtverhältnis muß es also auch Führer und Geführte geben, vorwärts dringende und wagemutige „Unternehmer“ und eine pflichtgetreue Gefolgschaft. Die Unterschiede der Entlohnung sind von denen der Leistung nicht zu trennen, wenn man das gesamte Wirtschaftsleben nicht bürokratisieren will. Der Führer wirkt nicht wegen des höheren Entgelts, sondern der ihm gezollte Tribut ist ein Ausgleich für verdoppelte Anstrengungen und schwerdrückende Gefahrtragung. Der Geführte erhebt seinerseits gerechten Anspruch auf einen Lohn, der seinen Bedürfnissen und der Produktionslage entspricht.

Demnach ist die Lösung der sozialen Frage nicht in erster Linie eine Aufgabe der Liebe und Güte, sondern vielmehr die Forderung nach

einem echten Machtverhältnis der Menschheit — ein körperliches und seelisches Wirken-Können und Wirken in Liebe *und* Macht für die Menschheit, was man populär auch *„Glück“* genannt hat.

Fassen wir zusammen, so können wir sagen, daß die soziale Krise unserer Tage weder durch Wohltätigkeitshilfe von oben noch durch den „Nachhilfeunterricht“ der alten städtischen und Bauernvolkshochschulen gelöst werden kann —, wertvoller waren meist schon die Heimvolkshochschulen —, sondern nur dadurch, daß man den Sinn der gesamten Arbeitssphäre erst einmal objektiv zu ergründen und dann wesensgemäß zu erfüllen sucht. Auf der einen Seite drängt der unerbittliche Zwang des Wirtschaftsprozesses auf höchste Rationalisierung der Maschine und der Arbeitsverrichtung — ein Entwicklungsprozeß, den keine Romantik zurückschrauben kann. Auf der anderen Seite fordert der arbeitende Mensch seinen gesunden Körper und seine ungebrochene Seele zurück. Dem sachlichen Studium der Maschine und ihrer höchsten Vollendung haben wir seit Jahrzehnten Stätten der Forschung und der Lehre erbaut. Dem Studium der Arbeitsverrichtung, der „Arbeitskunde“, hat man seit einiger Zeit in Amerika und jüngst auch in der alten Welt größere Aufmerksamkeit zugewandt[81]. Das Studium des arbeitenden Menschen selbst ist kaum in Angriff genommen[82]. Wir bemühen uns um eine Jugendkunde, aber nicht um eine „Erwachsenenkunde“, im besonderen um eine „Arbeiterkunde“. Wir haben nicht nur die Pflicht zur Arbeit und ein „Recht auf Arbeit“, sondern auch ein Anrecht auf menschenwürdige Arbeit, auf den Genuß unserer Arbeit, auf Lebensgenuß. Erst dann wird eine Überwindung der sozialen Gegensätze möglich werden in der *Selbsthilfe* aller Arbeitenden im weitesten Sinne des Wortes[83]. Damit wird das sozialethische Führerproblem für diesen Teil der Erwachsenenerziehung, dem schon Pestalozzi sein ernstes Sinnen zugewandt hat, zur Schicksalsfrage der Menschheit. Und auch hier, wie in der Schule, kann nur gründliche *Aussprache* zum gegenseitigen Verständnis führen, wenn es auch im Wesen der auf Sacherzeugung gestellten Wirtschaft liegt, daß

---

[81] Vgl. Fords Wirksamkeit und E. Atzlers Buch, Körper und Arbeit, Handbuch der Arbeitsphysiologie, Leipzig 1927.

[82] Ich weise hin auf Siegmund-Schultzes Wirken, auf Paul Östreichs Stürmen und Drängen, auf die fruchtbaren Bestrebungen der Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung. Bericht des ersten Jahres, Stuttgart 1927, sowie W. Picht und E. Rosenstock, Im Kampf um die Erwachsenenbildung, Leipzig 1926.

[83] Über die Arbeiterwohlfahrt als Organisation der kameradschaftlichen Selbsthilfe im Sinne der Arbeiter- sowie auch der Frauenbewegung unterrichtet Marie Juchacz und Johanna Heymann, Die Arbeiterwohlfahrt, Berlin 1924.

ein völliger Ausgleich der hier bestehenden Spannungen eine Unmöglichkeit darstellt; damit ist stets zu rechnen. Führung und Heranbildung von Führern wird allein nur möglich sein in der verantwortungsvollen Arbeitsgemeinschaft von Volksbildnern aller Schichten der arbeitenden Menschheit: nicht nur bureaukratisierte Geschäftsführer, die der fügsamen Masse gegenüberstehen, sondern Arbeitgeber, Ingenieure, Werkmeister bis zum schlichten Arbeiter, dazu aber auch Vertreter anderer Volkskreise, besonders auch Pädagogen — und Geistliche! —, um so eine einheitliche Volksbildung zu ermöglichen als Bildung zur Einheit des Volkes und der Menschheit.

C. *Religiosität.* Wir haben das Problem der Konstitutionstypen unseren Erörterungen der überpersönlichen Erziehung zu Grunde gelegt. Wir müssen am Schlusse der Allgemeinen Erziehungslehre diesen Fragenkomplex in seine letzten Verwurzelungen verfolgen[84].

Jeder Konstitutionstypus steht nach unserer Auffassung mit einem andern in polarer Spannung, gemäß der im Begriff der Entwicklung liegenden Differenzierung. Leben ist jedoch nicht nur Differenzierung, sondern auch Ausgleich. In diesem Streben nach Vollendung offenbart sich die ganzheitliche Einheit aller Organismen. Das Ergänzungsbedürfnis des rein theoretischen Menschen geht demgemäß auf Vollendung in der Praxis; das Entsprechende gilt für den praktischen Menschen. Beide, der Theoretiker sowohl wie der Praktiker, stehen an sich außerhalb der Gesellschaft, sie sinnen und schaffen zunächst am Gegenstand ($S \rightarrow G$); sie verlangen aber darüber hinaus nach Einheit mit der Gesellschaft und weiterhin mit ihrem Gott. So führt die Teleologie der menschlichen Natur zur Einheit von Theorie und Praxis, vom außergesellschaftlichen Zustand zur gesellschaftlichen Wechselwirkung und ferner zur Einheit von Diesseits und Jenseits! In diesem Sinne strebt die gesamte Menschheit, ein jeder in seiner Weise, zum gleichen Ziel, zur Gemeinschaft (oder „Bund"). Also ist Gemeinschaft im prägnanten Sinn — und wir werden diesen Ausdruck von jetzt ab nur

[84] Vgl. dazu F. Kattenbusch, Die deutsche evangelische Theologie seit Schleiermacher, Gießen 1924; W. Lüttge, Das Christentum in unserer Kultur, Leipzig 1925; P. Tillich, Die religiöse Lage der Gegenwart, Berlin 1926; E. Hirsch, Die idealistische Philosophie und das Christentum, Gütersloh 1926; B. Bartmann, Lehrbuch der Dogmatik I und II, Freiburg i. B. 1923; K. Adam, Das Wesen des Katholizismus, Düsseldorf 1925; E. Krebs, Dogma und Leben, Paderborn 1921; P. Lippert, Das Wesen des katholischen Menschen, München 1923; die Aufsätze von Friedrich Giese, F. Niebergall, J. Schröteler, A. Messer usw. im 2. Jahrbuch der Erziehungswissenschaft und Jugendkunde, herausgegeben von E. Stern, Berlin 1927.

in dieser Weise gebrauchen im Gegensatz zur (weltlichen) Humanität — die Durchdringung des Zeitlichen mit dem Ewigkeitsgedanken. Wie nur die Strahlen, die vom Brennpunkt der Parabel ausgehen, in die Unendlichkeit dringen und nur von da aus im Brennpunkt der Parabel zusammenlaufen, so wirken auch nur die Taten der Gemeinschaftsgesinnung in die Unendlichkeit Gottes, und Gottes Geist wirkt aus der Unendlichkeit auf die Gemeinschaftsgesinnung der Endlichkeit zurück. Diesem Problem gelten die folgenden Ausführungen.

Die kategorialen Konstitutionstypen behaupten nicht alle dieselbe Höhenlage, sondern stufen sich gegeneinander ab je nach ihrer Lebensnähe und Lebensvollendung. Damit berühren wir eins der bedeutsamsten kulturphilosophischen Probleme: die Frage nach der Rangordnung der Werte. Wohl liegen die polaren Typenpaare des theoretischen und des praktischen Menschen einerseits, des Macht- und des Liebesmenschen andererseits einander nebengeordnet auf derselben Ebene; aber die außergesellschaftlichen Typen der Theorie und der Praxis finden ihre endgültige Auswirkung doch erst in der Wechselwirkung der Gesellschaft und ihre sittlich-religiöse Vollendung in der Gemeinschaft. Denn die menschliche Sehnsucht geht doch immer auf Ganzheit, auf die Einheit des theoretisch-praktischen, des machtvollgütigen, des diesseitig handelnden und zugleich religiösen Menschen. Das ist z. T. in Kants Primat der praktischen Vernunft über die theoretische ausgesprochen. Damit ist die Gliederung der Werte nach ihrer Höhe gegeben. Im sittlichen Handeln voller Macht und Liebe realisiert sich der oberste Zweck des diesseitigen, theoretisch-praktischen Kulturmenschen; im Heiligen empfängt er seinen höchsten und letzten Sinn.

Wir haben in diesem Abschnitt dargelegt, daß alle großen Bewegungen des Geistes, die Frauenbewegung, der echte Sozialismus wie auch die Jugendbewegung das eine gemein haben: den Gegensatz zur Zersetzung der modernen Kultur, den Kampf gegen die Äußerlichkeiten des konventionell-erstarrten Lebens mit seinen überlebten Formen, die Ablehnung aller Halbheiten und Verzerrungen (Gewalt!) unserer Gesellschaft. Positiv gesprochen, alle geistigen Bewegungen sind getragen von einer tiefen Sehnsucht nach dem lebendigen und echten Ganzen, nach dem Ewigen. Somit sind sie im letzten Grunde religiöse Bewegungen.

Die Sorge des Menschen für seine Leiblichkeit, die bloß biologischvitalen Lebensnotwendigkeiten bezeichnen eine Vorstufe, gehören dem bloßen Naturleben an. Die von uns aufgestellten Konstitutionstypen beherrschen dagegen das weite Feld der Kultur. Sie sind für sich nur

theoretische Isolationen, deren sich die Wissenschaft bedienen muß. Ihre Eigenart liegt aber darin, daß sie leibseelische Ganzheiten sinnvoller Art sind und nichts zu tun haben mit jenen künstlichen Abstraktionen, in denen geistige Akte (z. B. die verschiedenen „Interessen“), psychophysische Funktionen (z. B. das „Gefühl“) und alle Körperlichkeit hoffnungslos zerrissen werden, sofern der Blick des Forschers dabei nicht immer auf die Einheit des Menschen gerichtet ist.

Eine kurze entwicklungsgeschichtliche Betrachtung zeigt, daß die Möglichkeit, das Religiöse an sich in weitgehender Isolierung zu erleben, eine sehr hohe Entwicklungsstufe menschlicher Kultur voraussetzt. Auf den niederen Stufen organischen Lebens ist der Reflexbogen eine geschlossene Einheit. Auf primitiver Stufe menschlicher Kultur ist der senso-zentro-motorische Reaktionsbogen wohl sehr fein entwickelt, aber Sinneseindrücke, Wahrnehmen, Vorstellen, Denken, Fühlen, die geistigen Akte der wertenden Stellungnahme und des Handelns nebst ihren triebhaften Vorstufen bilden doch noch ein einheitliches *Ganzes*. Die Untersuchungen E. R. Jaenschs weisen auf diese Auffassung hin. Der geringen Differenziertheit dieses subjektiven Sachverhalts entsprechen auch die engen Zusammenhänge der *objektiven* Kulturgebiete: Wissenschaft, Kunst, praktisches Schaffen, sittliches Handeln und Religion sind auf das engste verwachsen. Alle diese Gebiete lösen sich erst allmählich aus der ungeschiedenen Einheit des geistigen Lebens ab. Entwicklungsgeschichtlich betrachtet, bedeutet demnach das religiöse Erleben in seiner Reinheit die höchste Stufe durchseelten Menschentums.

Wir stellen nun die entscheidende Frage nach dem Wesen der Religiosität und des religiösen Menschen. Es ist selbstverständlich, daß wir damit von allen Fragen konfessioneller Besonderung absehen.

Wir legen zunächst fest, was nicht der zentrale Punkt des Heiligen ist. Symbole sind mehr oder weniger angemessene Ausdrucksformen des Religiösen, aber nicht das Religiöse selbst. Die Kirche als Organisation im weitesten Sinne ist die an sich notwendige Gemeinschaftsform, aber sie ist nicht letztes Ziel. Ja, alle irdische Bindung, beruhend auf bloßer Macht und bloß weltlicher Liebe oder gar auf starren Dogmen, fälscht ihre geistig-lebendige Idee. Daher die Sehnsucht zum Urchristentum; daher auch der ewige Widerstreit zwischen tiefsten Glaubensüberzeugungen und menschlichen Formeln, theoretischen Satzungen und Symbolen des Kultus! Dazu treten die Auswüchse und Abirrungen: die Herrschaftsgelüste verweltlichten Kirchentums, Frömmigkeit als religiöser Deckmantel staatlichen, parteipolitischen oder privaten Gewaltstrebens. Das wahrhaft Religiöse hat damit nichts zu

tun. Wie sagt doch Pestalozzi? „Der Heiland hat nie advokatisiert, am wenigsten für die großen Herren“.

Man hat das Wesen des Religiösen auf den verschiedensten Wegen zu erfassen gesucht. Seit Schleiermacher ist es zunächst mehr und mehr zur Gewißheit geworden, daß Sittlichkeit und Religiosität verschiedene Sphären sind. Ihm folgen darin F. Overbeck, E. Schäder, R. Otto, H. Scholz, P. Tillich und andere Theologen, vor allem der Kreis um Karl Barth; auch katholische Theologen vertreten diese Meinung. Demnach eignet der religiösen Sphäre, in der Abstraktion betrachtet, ein eigenes Gegenstandsgebiet, dem, in Kantischer Terminologie, ein artbildendes Verhalten auf Seiten des Subjekts entspricht. O. Spann spricht von „Abgeschiedenheit“ im Sinne einer reinen Gemeinschaft des Menschen mit dem Göttlichen. Mithin ist das Heilige nicht bloß eine Form anderer oder aller übrigen Werthaltungen, sondern hat seinen eigenen Sinn. Mystizismus[85], Metaphysik, ganz besonders die verschiedenen Arten des Pantheismus sind nicht mit Religion, am wenigsten mit christlicher Religion gleichzustellen. Um eine Bezeichnung für das ganz spezifische Gotteserlebnis zu haben, möchte ich daher in Zukunft vom Rein-Religiösen (oder auch vom Heiligen) sprechen. Rudolf Otto sagt: das Numinose. Dieser rein-religiöse Zustand wird gekennzeichnet durch die Haltung der Abgeschiedenheit und der Versenkung in Gott. Damit ist aber vorläufig noch nichts über den *Sinngehalt* des konkreten Erlebnisses im Mysterium ausgesagt, sondern es ist nur die Haltung des Gläubigen, sein Bezogensein auf Gott formal gekennzeichnet. Wie wir das Geistige im Menschen nach unten hin bis zu seiner Verflechtung im Sinnlichen (S. 161 ff.) verfolgt haben, so weist es nach oben hin über das bloß Irdische hinaus; alles dies ist in dem subjektiven Geist des Menschen umschlossen. Wenn wir dies feststellen, so brauchen wir damit nicht den Spekulationen eines Anselm von Canterbury zu verfallen. Wie alles Geistige, so muß auch der Grundcharakter des Rein-Religiösen eine sinnerfüllte *Sehnsucht* sein. Welches ist ihr spezifischer Sinn?

Den besonderen Aktcharakter suchen Gelehrte wie Adolf von Harnack, Ernst Troeltsch und Wilhelm Wundt, allerdings in ganz verschiedener Weise, aus den objektiven Tatsachen des geschichtlichen Lebens zu ergründen; Friedrich Schleiermacher und seine Schüler, z. B.

[85] Mystizismus als Ineinssetzung von Subjekt und Objekt kann in seinen vielen Ausprägungen ganz Verschiedenes bedeuten. Vgl. dazu P. Hofmann, Das religiöse Erlebnis, Charlottenburg 1925, S. 44 ff., und J. H. Leuba, Die Psychologie der religiösen Mystik, München 1927, Übersetzung von E. Pfohl-Hamburg. Wie überraschend weit auf der anderen Seite die Übereinstimmungen gehen können, zeigt R. Ottos Buch: West-östliche Mystik, Gotha 1926.

Wobbermin und Kesseler, greifen auf das subjektiv-psychologische Gefühl des unmittelbaren Bewußtseins zurück, nachdem Kant die Ohnmacht endlichen Denkens gegenüber dem Unendlichen dargetan hat. In einer Betrachtungsweise, die der phänomenologischen Methode verwandt ist (Scheler, Gründler), geht R. Otto vor. Albrecht Ritschl macht das Normerlebnis der Glaubensoffenbarung zum Ausgangspunkt seiner Untersuchungen; der Katholizismus legt die Offenbarungen der Heiligen Schrift und die Tradition zugrunde; dabei wird der Rückgang auf das Gewissen offen gelassen. Eigenartig mutet es an, wenn man die tiefe Innerlichkeit unmittelbar religiösen Ergriffenseins im Experiment zu erfassen sucht.

Bei dieser Verschiedenheit der Standpunkte nimmt es nicht Wunder, daß die Antworten auf die gestellte Frage recht verschieden ausgefallen sind. H. Scholz (Religionsphilosophie) sieht z. B. im Begriff der akosmistischen Erfahrung den Wesenskern des Religiösen. Nach P. Hofmann (Das religiöse Erlebnis) ist das spezifisch Religiöse „das Wertungserlebnis der Erlösung, erlebt auf dem Hintergrunde der Not“[86]. Rudolf Otto (Das Heilige) fügt zum „Gefühl der schlechthinigen Abhängigkeit“ Schleiermachers, wofür er „Kreaturgefühl“ sagt, und zu dem bei Schleiermacher wohl anklingenden *Fascinosum* und *Sanktum* noch das *Mysterium tremendum* hinzu, Georg Wobbermin noch das Sehnsuchts- und das Geborgenheitsgefühl.

Von diesen Erörterungen über das Wesen des subjektiv-religiösen Erlebnisses zu sondern ist die Frage nach dem *Objekt,* auf das der religiöse Mensch gerichtet ist. Inwiefern ist dieses der rationalen Deutung und begrifflichen Fassung überhaupt zugänglich? K. Barth[87], Fr. Gogarten, E. Thurneysen, R. Bultmann und ihr Kreis, dazu auch P. Tillich sind der Überzeugung, daß Gott in keiner Weise eine Gegebenheit ist, die man erkennen kann. Der Begriff der Religion wird an sich zur Paradoxie. Alles Menschliche, Menschengeschichte und Menschenerleben, ist nach ihrer Meinung bedingt; man kann das Unbedingte aber nicht auf das Bedingte gründen. Demnach wird alles in Frage gestellt, der Mensch und auch der Wert jeglicher sozialen Arbeit. Denn innerweltliches Handeln ist kein Gottesdienst, wie auch Gottes Welt hienieden in keiner Weise verwirklicht werden kann. Alle Erneuerung ist erst dann möglich, wenn wir unsere Ohnmacht

[86] Vgl. dazu P. Tillich in Radbruch-Tillich, Religionsphilosophie der Kultur, Zwei Entwürfe, S. 35 ff.

[87] Karl Barth, Das Wort Gottes und die Theologie, München 1924; Rudolf Bultmann, Die Probleme einer theologischen Exegese des Neuen Testaments, Zwischen den Zeiten III (1925), S. 334 ff., und Die Frage der „dialektischen“ Theologie, ebenda IV (1926), S. 47 f.

und Unzulänglichkeit einsehen und den Gottesglauben von allem Menschlichen ablösen.

In der Tat, die Schwierigkeiten, das „Ganzandere" zu erfassen, scheinen unüberwindbar. Die Aussprüche Christi sind uns nicht wortgetreu, aber wohl sinngetreu überliefert, da zwischen seinem Leben und der Abfassung der unchristlichen Schriften und dann weiterhin der uns erhaltenen Urtexte große Zeiträume liegen. Sodann ist Gottes Wort „ein zu den Menschen gesprochenes verhülltes Wort" (R. Bultmann); denn es ist ja in der menschlichen Sphäre gesprochen. Mithin kann Kierkegaard die Tatsache betonen: „Der Ernst ist gerade, daß Christus keine direkte Mitteilung machen kann." Dazu kommen die Schwierigkeiten einer objektiven Exegese. Theologie ist Wissenschaft; alles Denken und Reden ist aber nicht nur ein Tun des sündigen Menschen, sondern zudem bloß Menschenwerk. Es schafft sich jede Zeit eine andere Christusgestalt. Albert Schweitzer (Geschichte der Leben-Jesu-Forschung) kann somit zu dem Schluß kommen, daß der Jesus von Nazareth, der als Prophet auftrat, eine neue Sittlichkeit verkündete und den Opfertod starb, vom üblichen Bilde gänzlich abweicht[88]. Dann bleibt es bei Natorps Ausspruch in seinem letzten Werk (Vorlesungen über praktische Philosophie, Erlangen 1925): „Am besten tut man, über das Letzte des Letzten gar nichts zu sagen als eben dies, daß es das Unsagbare, Unaussprechliche ist..." Und dennoch brauchen wir nicht zu verzweifeln, wenn auch unsere Gedanken nicht Gottes Gedanken sind.

Wir sind grundsätzlich ausgegangen von den Relationen zwischen Subjekt und Objekt (Relationismus, vgl. oben S. 41ff.). Für diese Relationen (Beziehungen und Wechselwirkungen) ist nicht die Art des Objekts von entscheidendem Einfluß (Person oder Sache usw.), sondern von wesentlicher Bedeutung ist nur der *Aktcharakter* der Relation. Das Gleiche muß auch für das Verhältnis des Subjekts zum Unbedingten gelten. Aus dieser Betrachtungsweise ergeben sich die nachstehenden Folgerungen:

1. Das Erlebnis des Rein-Religiösen ist ein Akt *sui generis* gegenüber den Sinnwesenheiten des Theoretisch-Praktischen und des Gesellschaftlichen, wie bereits hervorgehoben ist. Das Erlebnis des Rein-Religiösen offenbart uns dann in der Tat die „Wirklichkeit" Gottes. Wie uns die subjektiv-geisteswissenschaftliche Betrachtungsweise (vgl. S. 12 u. 47) Erkenntnisse und Einsichten in die Sphäre des Theoretischen, Prak-

---

[88] „Was man heute unter Islam versteht, hat mit der Predigt Muhammeds so viel und so wenig zu tun, wie das katholische oder protestantische Christentum unserer Tage mit der Lehre Jesu." C. H. Becker, Islamstudien, Leipzig 1924, S. 389.

tischen und Gesellschaftlich-Sittlichen ermöglicht, so beansprucht auch das Gottesbewußtsein des Heiligen das Recht, Wahrheitserkenntnis und Gottesgewißheit zu sein. Ebenso wie das Geistige die diesseitige Welt der Subjekte und Objekte durchseelt, vom Subjekt „übergreift" auf die objektive Welt, so bedeutet auch das Gotteserlebnis, das Ich-in-Gott oder das Gott-in-mir, einen Durchbruch des Unbedingten ins Bedingte im Akt der Offenbarung. Denn alles Geistige ist Ausstrahlung des einen, undifferenzierten absoluten Geistes; die diesseitige Kultur bedeutet seine irdische Brechung in der kosmischen Sphäre der Subjekt-Objekt-Relationen, in die der diesseitige Mensch unentrinnbar verwoben ist. So bleibt es denn bei dem Worte des Apostels Paulus: Es sind mancherlei Gaben; aber es ist ein Geist; und es sind mancherlei Ämter; aber es ist ein Herr. Und es sind mancherlei Kräfte; aber es ist ein Gott, der da wirket alles in allem. Diesem Gott mag der eine näher kommen als der andere, je nach der Aufgeschlossenheit und Inbrunst der eigenen Seele und je nach der Gnadenverleihung des göttlichen Geistes. Hier trifft allerdings Karl Barths Mahnung das Rechte: wir sind vorläufig alle „noch viel zu künstlich und unkindlich", wir müssen aufhören zu reden, zu reflektieren; wir müssen erst stille werden und das Gewissen reden lassen. Erst dann, wenn wir abgelöst sind von dem chaotischen Wirrwarr religiöser Künstelei, erschließt sich uns die andere Welt. Die Frage ist also nicht, ob die Botschaft Gottes aus der Quelle der Vernunft oder aus der Offenbarung heraus verstanden wird, sondern die Vernunft des Menschen, sofern man darunter nicht bloß die Gabe analysierender Theorie begreift, ermöglicht ihm erst, das religiöse Erlebnis verstehend zu erfassen als Offenbarung einer ganz anderen, aber doch wirklichen Welt. Auf katholischer Seite wird besonders hervorgehoben, daß der Kirche aus der Auffassung eines lebendigen, im Lehramt sich stetig auswirkenden Offenbarungsgeistes ihre innere Beweglichkeit, Anpassungsfähigkeit und organische Wachstumsmöglichkeit fließe.

2. Mit den vorstehenden Ausführungen wird aber keinesfalls behauptet, daß wir auch über das Objekt der Relation, über Gott selbst *theoretische* Aussagen machen können. Der Mensch, der den reinreligiösen Akt des Heiligen vollzieht, meint allerdings ein Objekt, das seine besondere Bewußtseinslage begründet; die Relation, in der er lebt, erhält ihren besonderen Sinn aus ihrer Richtung auf das transzendente Objekt, aber der intendierte Gegenstand braucht damit nicht begrifflich bestimmbar zu sein. Uns Menschen ist nun einmal keine adäquate Erkenntnis Gottes möglich. Somit bewahrheitet sich Spinozas Wort: *omnis determinatio est negatio.*

Damit ist die Existenz Gottes in keiner Weise in Frage gestellt, wie auch die Wirklichkeit einer rein-religiösen Wertsphäre (objektiv) und der rein-religiösen Erlebnisse (subjektiv: Glaube). Als ihren Ausdruck kann man wohl Dogmen aufstellen, Glaubensnormen, die die Möglichkeit weiterer Bestimmungen des Göttlichen zulassen (C. H. Pesch), d. h. eine fortschreitende Klärung und schärfere Formulierung ihres Sinnes. Sie sollten m. E., ihrem ideellen Charakter gemäß, nicht auf *historische* Feststellungen gehen, was die Menschen immer wieder entfremdet hat, sondern auf die *Idee* Gottes, die für uns als verpflichtende Aufgabe erlebt wird[89].

Das Wort „Glaube" haben wir schon gebraucht, um das irrationale Moment in dem Vertrauen zu einem anderen Menschen zu kennzeichnen, den man als Führer „erkannt" hat und „anerkennt". Wir bedienen uns in unzulänglicher Weise der menschlichen Sprache, wenn wir mit demselben Worte auch das ganz andersartige Verhältnis zu unserem Gott kennzeichnen wollen. Der Glaube an einen Menschen und der Glaube an Gott haben nur das gemein, daß in beiden Fällen damit die ganze Fülle der Überzeugung und des ganz Erfülltseins bezeichnet wird, das über das bloß Intellektuelle weit hinausgeht und rein begrifflich nicht zu fassen ist. Wo vom Glauben (bzw. Vertrauen) in bezug auf Christus gesprochen wird, da können die beiden verschiedenen Sinngehalte in der Hinwendung an seine göttliche und menschliche Natur ineinanderfließen[90].

Wenn also Rickert[91] das immanente und das transzendente Gelten unterscheidet, so hat das letztere nur Sinn im Hinblick auf den absoluten Wert. Dieser ist uns aber nur innerhalb der Polarität von Subjekt-Objektrelationen zugänglich. Wir werden uns also mit Goethe darauf beschränken, „das Unerforschliche ruhig zu verehren". Denn Gott ist die „Offenbarung des Unbekannten".

Unsere Entsagung geht noch weiter. Wir können wohl nach dem Sinn aller diesseitigen Relationen fragen, also nach dem Sinn des Theoretischen und des Praktischen sowie nach dem Sinn der Macht und der Liebe, wie wir es im ersten Teil getan haben. Wir können aber niemals den Sinn des rein-religiösen Erlebnisses ergründen. Er ist eben über-sinnlich. Wir können wohl den spezifischen Sinn des Rein-Religiösen erleben, können dies Erlebnis des Übersinnlichen aber

[89] Vgl. die Formulierung des Bekenntnisses bei R. Otto, Zur Erneuerung und Ausgestaltung des Gottesdienstes, Gießen 1925, S. 61 f., 66 und öfter.

[90] Vgl. dazu B. Bartmann, a. a. O. I, S. 53.

[91] H. Rickert, System der Philosophie I, Tübingen 1921, S. 125 und 132 ff. (der Begriff des objektiven und des absoluten Wertes gegenüber den allgemein subjektiven Werten).

nicht begrifflich formulieren. Das hieße, das Göttliche vermenschlichen, das Ewige an das Vergängliche binden. Der rein-religiöse Sinn ist infolgedessen auch nicht mitteilbar, losgelöst vom Diesseitigen, abgelöst vom Sittlichen[92]. An diese Notwendigkeit sind auch alle Offenbarungen gebunden. So hat man denn immer wieder versucht, das Heilige in Symbolen verständlich zu machen. Es müssen daher auch in Zukunft alle Versuche scheitern, den Sinn des Religiösen in seiner Reinheit darzustellen.

Wenn auch für uns das Christentum die höchste Stufe der Religion bedeutet, so müssen wir doch Schleiermacher, Troeltsch und jenen Theologen der religionsgeschichtlichen Schule beipflichten, die uns gezeigt haben, wie der Gläubige allerorts und allezeit immer wieder ein anderer und im innersten Kerne doch wieder derselbe ist, ob er nun als Inder oder Germane den Gott seiner Väter sucht in der ihm persönlich eigenen Weise.

Daraus folgt *erstens:* ist in der Tat das Göttliche der letzte und tiefste Sinn, so kann es uns Menschen nicht gegeben sein, die sinnhaften, aber uns unverständlichen Zusammenhänge zwischen Gottes Wirken und der Tragik der Menschenschicksale zu entwirren. Wir vermögen unmöglich den letzten Sinn des Kulturlebens auszuschöpfen, auch nicht den des Naturlebens. Denn sinnhaft sind vom menschlichen Standpunkt nur die Relationen von *Menschen* zur Umwelt und auch diese nur für uns zum kleinen Teil. Vom absoluten Standpunkt aber

---

[92] Auch katholische Dogmatiker können über das „Was-Sein" Gottes keine Aussagen machen, die über das Theoretisch-Sittliche (Wahrhaftigkeit, Macht, Gerechtigkeit, Güte, Schönheit Gottes) vorstoßen ins Rein-Religiöse, sofern sie überhaupt über allgemeine (Heiligkeit des göttlichen Willens) oder rein formale Bestimmungen (Vollkommenheit, Einheit, Einfachheit usw.) hinausgehen. Vgl. E. Krebs a. a. O. S. 45 ff.; B. Bartmann a. a. O. I, S. 142 ff. Durch diese Feststellung wird der Glaube an das Dasein Gottes in keiner Weise angetastet.

Wie ich während der Korrektur der Druckbogen sehe, ist Kurt Stavenhagen, Absolute Stellungnahmen, Erlangen 1925, zu ähnlichen Ergebnissen gekommen wie ich. Er behandelt Verehrung („und ihr — vielleicht nicht gleichwertiges — Gegenspiel, die Verachtung") sowie die Liebe („und ihr — gleichfalls vielleicht nicht ganz entsprechendes — Gegenstück", den Haß) als die relativ persönlichen stellungnehmenden Bewußtseinsnoesen. K. Stavenhagen fragt nicht nur nach dem Gegenstand (Noema) der relativen persönlichen, sondern auch der absoluten Stellungnahme. So kommt er zu zwei Arten von Religionen, der Ehrfurchts- bzw. Liebesreligion, und zu ihrer Verschmelzung als der Religion, entsprechend der religiösen Stellungnahme schlechthin.

Ich möchte hinzufügen, daß ich in einer früheren einzelwissenschaftlichen Untersuchung: Typische Motive in dem weltlichen Epos der Angelsachsen, Berlin 1902, S. 1 ff. und 98 f., den Abstufungen weltlicher bzw. göttlicher Typisierungen nachgegangen bin.

ordnet sich alles Weltgeschehen in Sinnbezüge ein, in denen alle Gegensätzlichkeiten aufgehoben sind, vielleicht auch das, was wir für sinnhaft halten, in einem anderen „Sinne" sinnhaft erscheint, jedenfalls aber das scheinbar Sinnfreie und Sinnlose in den Sinn des Weltalls eingeht. Von diesem Standpunkt läßt sich dann nicht leugnen, daß auch die Triebe einsichtig oder hellsichtig sind. Vgl. dazu den zweiten Abschnitt dieses Teiles.

Vermögen wir den Sinn des reinen Gotteserlebnisses nicht begrifflich zu erfassen und mitzuteilen, wovon auch der Mystiker im Gegensatz zum Gnostiker überzeugt ist, so können wir doch wenigstens die Auswirkungen des Gotteserlebnisses in dieser Welt begreifen, also auch sagen, wie das Gotteserlebnis wirkt im *homo religiosus*, der den Wertzwiespalt dieser Erde überwunden hat. F. Brunstäd (Die Idee der Religion) hat den Finger auf die „antinomische Struktur der Wirklichkeit" gelegt und auf die Spannungen zwischen Sein und Sollen, Realität und Idee sowie auf die Möglichkeit ihres Ausgleichs hingewiesen. Diese Spannungen können erst im Hinblick auf Gott überwunden werden. Der religiöse Mensch fühlt sich in mystischer Unterschiedslosigkeit ganz eingeschmolzen in das Absolute, ohne doch sein Selbst-Sein zu verlieren. Sein Eins-Sein mit Gott ist verbunden mit einem Anders-Sein als Gott; sonst wäre die Differenzierung von Subjekt und Objekt aufgehoben[93]. In dieser innigen Verschmelzung haben wir den höchsten Anteil an der die ganze Welt durchgeistigenden Vernunft; wir fühlen uns als wesenhaft dem Gesamtgeiste verbunden, der Idee, die in uns zur Realität geworden ist. Das Absolute hat uns ganz eingehüllt, wir ruhen in Gott, der allein wirkt, wir wirken nur aus ihm und fühlen uns frei. Das ist die spezifische Haltung des Religiösen (vgl. oben S. 44f.).

Dies Gefühl der Geborgenheit ist daher schon früher und auch in letzter Zeit auf evangelischer und katholischer Seite (z. B. von G. Wobbermin und E. Krebs) sowie von Philosophen (z. B. Jaspers) mit Recht betont worden. Es sagt aber nichts von Gott selbst aus, kennzeichnet auch nicht den Sinn der rein-religiösen, sondern den der sittlich-religiösen Sphäre.

Aus unserer Ohnmacht, Gott selbst und die rein-religiösen Sinnbezüge adäquat zu erfassen und mitzuteilen, folgt *zweitens* jene Demut, Selbstbescheidung und Versöhnlichkeit anderen religiösen Überzeugungen gegenüber, wie sie seit Leibniz immer wieder zum Ausdruck gekommen sind, z. B. auch in den Unionsbestrebungen zwischen der

[93] Vgl. dazu G. Simmel, Soziologie, Leipzig 1908, S. 38; K. Jaspers, Psychologie der Weltanschauungen, Berlin 1925, S. 85 und 100.

katholischen und evangelischen Konfession[94], zwischen den orientalischen Kirchen sowie in dem Weltbund für Freundschaftsarbeit der Kirchen. In der Allgemeinen Konferenz für praktisches Christentum in Stockholm (1925) und in der daraus folgenden Zusammenarbeit der in Stockholm vertretenen Kirchen hat diese Gesinnung greifbare Formen angenommen. Der leitende Gedanke dieser Bestrebungen ist nicht die äußerliche Wiedervereinigung durch beengende Bindungen, nicht die Festlegung auf ein bestimmtes Bekenntnis, auf Symbole oder Riten, sondern nichts Geringeres als Pflege der *Religiosität,* die sich ganz gewiß nicht im Gegeneinander der Meinungen und des Handelns äußert, sondern im gläubigen Verantwortungsgefühl für Andersdenkende sowie in der wechselseitigen Duldung anderer Dogmen (H. Hermelink) als zeitliche Formulierungen der Selbstoffenbarung des göttlichen Geistes. Damit ist ein überzeugtes Eintreten für den eigenen Glauben durchaus zu vereinigen. Denn wie wir im ersten Teil wiederholt betont haben, ist Sittlichkeit nie *gegen* andere gerichtet, nie Verneinung, sondern Bejahung des Mitmenschen: also nicht „Idee gegen Idee“, „dogmatische Intoleranz“ als Pflicht, sondern immer nur ein „Für“: Einsatz aller Kräfte *für* die eigene Glaubensüberzeugung zum Wohle des andern (K. Adam). Nur hierin offenbart sich sittliche Gesinnung, also auch sittlich-religiöses Wirken.

Mit diesen Folgerungen hat die rein-religiöse Betrachtung schon eine sittlich-diesseitige Wendung genommen.

3. Das Rein-Religiöse ist eine künstliche Isolation. Das bloße Ruhen in Gott ist nur eine Vorstufe in der Vollendung des Menschen. Hat der Materialismus unserer Zeit, die verzehrende Glut nach Macht und Gewalt, jegliche Religiosität beiseite geschoben, hat der starre Intellektualismus das immer wieder aufflackernde Gefühl für das Göttliche erstickt, so kann uns auch der von Karl Barth und seinen Anhängern vertretene Standpunkt mit seinem Bruch zwischen Ewigkeit und Zeitlichkeit keine Rettung aus unserer Kulturkrise bringen[95]:

[94] F. Heiler, Evangelische Katholizität, München 1926. Vgl. dazu Bruno Benten, Die katholische Schule der Gemeinschaft, in „Schule der Gemeinschaft“, Leipzig 1925, und K. Adam a. a. O. S. 176.

[95] Vgl. dagegen die dem Menschen zugewandte Auffassung der katholischen Kirche: „So wie der Mensch aus der Hand Gottes kam, in der Schönheit seines Leibes, in der Glut seiner Sinnlichkeit, im Sturm und Drang seiner Leidenschaft, im geistsprühenden Verstand und im kraftstrotzenden Willen, so bejaht sie ihn, so will sie ihn haben und so erzieht sie ihn, daß dieser glühende, stürmische, geistesklare und starke Mensch Gott gehört, daß er all dieses Große, Herrliche seiner ursprünglichen natürlichen Mitgift in übernatürlicher Verbundenheit mit seinem göttlichen Lebensgrund zu innerer Einheit und Vollendung gestaltet.“ K. Adam, a. a. O. S. 172.

die Gefahr der völligen Entsagung und Untätigkeit ist zu groß. Also keine Isolationen innerhalb der sittlich-religiösen Lebensganzheit! Wohl stellt das andächtige Gebet die höchste Hingabe an Gott dar als reinreligiösen Akt; wohl ist uns unfrommen Abendländern diese völlige Versenkung in Gott, d. h. die besondere Geisteshaltung des Rein-Religiösen, die unerläßliche Voraussetzung des Sittlich-Religiösen, schier verloren gegangen; wir kennen ja kaum noch die schweigende Andacht des stillen Verweilens in Gott; unser Gebet ist in erster Linie Bitte oder Fürbitte, Lob oder Dank[96] — allerdings als demütiger Ausdruck unseres Vertrauens auf Gottes Allmacht und Güte. Aber auch die passive Religiosität und Versenkung (Jogaübungen) des Orientalen, die schwüle Stimmung des Mystikers und die neuplatonische Geisteshaltung dem Unendlichen gegenüber sind nur Halbheiten. Wir Abendländer kennen nicht die Seligkeit des Selbstvergessens, des gleichmütigen Hingegebenseins, sondern uns ist die unermüdliche Pflichterfüllung höchste Beglückung. Fichte hat uns daher aus dem Herzen gesprochen, wenn er die Tat in den Mittelpunkt seiner Lehre stellte. Denn uns gilt nicht Buddha, der „Meister der Versenkung“ (Fr. Heiler), sondern Jesus, der Meister des um Kraft flehenden, sittlichen Gebets. Wir müssen aber beides miteinander vereinigen: andächtige Hingabe an Gott und die sittlich-religiöse *Tat*. Ich glaube nicht, daß unsere Anleihen an indische Religiosität, an Wodankultus, an Theosophie, an ästhetische bzw. romantische Mystik, die wir zur Zeit in gleicher Weise in der protestantischen und katholischen wie auch in der zionistischen Bewegung (Martin Huber) verfolgen können, uns wahrhaft innerlich fördern werden. Denn Religion ist keine Geisteshaltung, die zu den anderen äußerlich hinzukommt, sondern die Durchdringung und Verschmelzung des Weltlichen mit dem Religiösen. Also nicht das Rein-Religiöse allein kann uns aus unserer heutigen Kulturkrise erretten, auch nicht das Rein-Sittliche (Humanität) wird die Erneuerung unserer Gesellschaft vollbringen, sondern nur die *Einheit des Sittlich-Religiösen*. Wir nennen sie Gemeinschaft. *Erst in diesem Sinne erlangt der Begriff der Gemeinschaft seine volle Erfüllung.*

---

[96] Graf Hermann Keyserling, Das Reisetagebuch eines Philosophen I, Darmstadt 1920, S. 264, sagt vom Hindu: Keiner „faßt sein Gebet als Bitte auf. Er weiß, daß Bitten niemals ein Heiliges ist, auch da nicht, wo es für andere geschieht, weil es sich letztlich immer auf das Ich bezieht. Das Gebet als Sakrament ist ein Ausdruck eben dessen, was im Opfer, im Loben Gottes, im Kult, im Choral und am besten in der stillen Meditation in die Erscheinung tritt: des Öffnens des Bewußtseins den Strömungen, die in der innersten Tiefe der Seele der Befreiung harren, die, wenn befreit, den Geist direkt mit Gott verbinden. Auf das Mittel als solches kommt es nicht an.“

Und echte Religiosität ist gemeinschaftbildend (Wilhelm Lütgert), da sie auf den tiefsten und letzten Überzeugungen beruht. Sie schafft keine unterschiedslose Masse, sondern die geistige Wechselwirkung und Einheit selbstunterschiedener Persönlichkeiten. Die von uns behandelten Gemeinschaften, die Erlebnis-, Arbeits- und Aussprachegemeinschaften, weisen, so verstanden, auf den letzten Sinn alles Lebens hin.

Das Alte Testament hat uns den allmächtigen Gott gegeben. Christus, der Führer zu Gott, hat nicht nur die starren Formen des Gesetzes aufgelockert, die Bedeutung des Vertrauens und des Glaubens an den Herrn vertieft, sondern neben der Macht Gottes seine Liebe in den Vordergrund gerückt, zur Majestät die Gnade gefügt im Werk der Erlösung. Damit empfängt das sittlich-religiöse Leben seinen endgültigen Sinn. Der Religiöse fürchtet nicht einen rächenden Gott, beugt sich nicht unfrei der Herrschaft der über ihn hereinbrechenden *Moira*, sondern erlebt die hinter der Welt der Erscheinungen stehenden Lebensnotwendigkeiten als seine eigenen sittlich-religiösen Forderungen. Er seufzt nicht unter den Sorgen der vergänglichen Erde. Den weltlichen Geschäften, die nun unter dem Gesichtspunkt des Ewigen betrachtet werden, ist alles Übergewicht genommen. Aufgeschlossen für alles, was ihm Gott schickt, ist er bereit zu jeglichem Werk, das die Forderung der Stunde gebietet.

Schon Thomas von Aquino sah im natürlichen Sittengesetz eine Anteilnahme der vernünftigen Kreatur an dem ewigen Gesetze, an der Willensäußerung Gottes[97]. Diesen Forderungen können wir uns nicht entziehen. Der Agnostizismus wie der Atheismus können uns also nichts anderes sein als gewaltsame Betäubung der inneren Stimme, die uns zu Gott ruft durch die Tat. Wir Abendländer, die wir so viel von Schizzophrenie in diesem und jenem Sinne reden, sind selbst als Opfer des Berufs gespaltene Menschen, sind in unserem höchstgesteigerten Individualismus abgespalten von den Menschen wie von unserem Gott und sehnen uns, neu erstarkt, zurück in die Verbundenheit des Diesseits und Jenseits. Dann kann uns die dritte Humanität nur die Idee der Gemeinschaft und der Persönlichkeit als leib-seelisch-geistiger Einheit bedeuten, die kosmische Verwurzelung des tätigen Menschen als Ganzheit in dem Ganzen des Weltalls. Der größte Dichter und Schriftsteller unseres Volkes enthüllt uns das Geheimnis des Lebens in seinen beiden größten Werken, im Faust und im Wilhelm Meister, als Weltempfänglichkeit und Tatbereitschaft für den Nächsten.

[97] Vgl. dazu Franz Kordač, Christliche und materialistische Weltanschauung, Europäische Revue II (1926), S. 269 ff.

Nichts vom Vergänglichen,
Wie's auch geschah!
Uns zu verewigen,
Sind wir ja da.

Die ewige Tat vollbringt aber nur die machtvolle und gütige Persönlichkeit in Gott. Das ist uns das endgültige allgemeine Erziehungsideal.

Was kann die Erziehung tun, um diesem, in seiner *theonomen* Wendung abschließenden Erziehungsideal zur Verwirklichung zu verhelfen?

Der Sinn des *diesseitigen Gesellschaftslebens* ist, normativ betrachtet, die Erziehung des weltlichen Menschen zur Humanität, d. h. zur Sittlichkeit, beruhend auf Macht und Liebe.

Der *Volksstaat* als irdisches Urgebilde hat unter seinen besonderen geschichtlichen Bedingungen, die keine Macht der Welt zu beseitigen vermag, diese Erziehung zur Humanität im Rahmen seiner *nationalen* Eigenart zu verwirklichen. Er bedarf nach außen der Macht, um sich in dieser gesellschaftlichen Welt voller Trübungen zu behaupten und so sein besonderes Ziel zu erreichen. Als rational gefestigter Verband bedarf er nach innen der Organisation des Rechts und der Sitte (Konvention). Die Verwendung der Religion als eines Mittels, dem weltlichen Machtstaat zu dienen, ist ein Mißbrauch der Religion. Insofern ist die Trennung von Staat und Kirche durchaus berechtigt.

Der Sinn der *Kirche* ist hingegen die Erziehung zur (theonomen) Gemeinschaft, d. h. zur Einheit des sittlich-religiösen Lebens. Unerläßliche Voraussetzung ist dafür die rein-religiöse Hinwendung auf Gott. Die Kirche ist übernational und bedarf daher auch nicht der Macht, um sich im Kampfe der Nationen zu behaupten; sie kann den völkischen Eigenarten so weit Raum geben, als dies Zugeständnis keine Gefährdung des Rein-Religiösen und keine Abwendung von der Sittlichkeit bedeutet. Als Organisation beruht sie auf Recht und Konvention, auf Dogmen und kultischen Gebräuchen.

Der religiöse Wert ist der höchste gegenüber allen diesseitigen Werten. Also steht die Kirche als Gemeinschaft der Gläubigen über allen Gruppen und allen Urgebilden des gesellschaftlichen Lebens. Der rein weltliche Staat, wie die rein weltliche Familie, ist aber eine künstliche Isolation. Seine Aufgabe ist die Heranbildung sittlich-religiöser Menschen; er erzieht also nicht nur zur Humanität, sondern zur (religiös fundierten) Gemeinschaft. Er bedarf mithin der Religion zur Ergänzung seines Wesens. Insofern ist die Trennung von Staat und „Kirche" ein Nonsens. Hier geht es demnach nicht um eine äußerliche

Hineinbeziehung des mit unserer Kultur auf das innigste verwachsenen Bestandteils des christlichen Lebens in die Schule, sondern um viel mehr! Die Aufgabe heißt: Durchdringung des Staates (der Familie und der Schule) mit dem Geiste echter Religiosität.

Voraussetzung aller Gemeinschaftserziehung ist demnach die Hinwendung auf Gott in der *rein-religiösen* Versenkung und Vereinigung mit dem Göttlichen. Das religiöse Bewußtsein des neuzeitlichen Menschen ist jedoch mit der fortschreitenden Entartung der Aufklärung nach und nach beiseite geschoben worden. Alle Metaphysik schien seit Kant als unwissenschaftlich verpönt, und die verurteilte Metaphysik riß die Religiosität mit sich fort. Wie sollte sich auch in einer Zeit, wo die außergesellschaftliche Sphäre des verstandesmäßigen Forschens die religiös-übergesellschaftliche — wie auch die sittlich-gesellschaftliche — Sphäre ganz überdeckt hat, die Religion neben der alles erdrückenden Verstandeskultur behaupten? War doch niemand in der Lage, die Wahrheiten des religiösen Lebens, das große Heimweh zu „erklären", zu „beweisen". Mußte doch in der Zeit der Organisation und des Gewerkschaftswesens die Frage der Religionsform dem Abendland — und der Kirche — wichtiger erscheinen als die der Religiosität und somit die Möglichkeit des Sichverstehens immer mehr versperrt werden. War in den Geisteswissenschaften das Ganze in Teile aufgelöst, der „Sinn" ausgetrieben (vgl. das Bildungsideal im ersten Teil, S. 3f. und 18f.), wie konnte man dann noch nach dem Sinn des Lebens, nach seinem letzten Sinn überhaupt fragen! Stellt man aber diese Frage, so ist damit über alle „Konzentration" hinaus auch die Einheit der religiösen Schule begründet, die Gesinnungsgemeinschaft des gläubigen Menschen, der sein eigenes, im Namen des Herrn vollbrachtes Wirken aus den Händen Gottes gereinigt und erhöht zurückempfängt.

Es gehört mithin zu den Kulturaufgaben des Staates, die rein-religiöse Gesinnung als Grundlage aller sittlichen Betätigung nach Möglichkeit zu pflegen. Diese Grundlage ist allen Konfessionen gemein. Sie ist bisher arg vernachlässigt worden. Die widrigen religiösen Streitigkeiten, die Krise unserer Kultur legen ein beredtes und schlimmes Zeugnis ab, daß man im Zeitalter des Intellekts, der Technik, der Halbheiten und des Individualismus den irrationalen Kern über dem Rationalen, das Wesentliche über dem Auch-Wichtigen, das Einigende über dem Trennenden, die Gemeinschaft über der Gesellschaft vergessen hat. Daher der Protest der Jugendbewegung, die entschiedene Hinwendung zum Erlebnis in Christo (z. B. Neuwerk-Bewegung), die Ablehnung jeglicher Religion (der Kirche!) seitens des Proletariats (Günther Dehn, Ernst Lau), das Hindrängen auf eine „deutsche

Religion" seitens vorwiegend rechtsgerichteter Kreise, die Begeisterung für einseitige Heilstheorien (Steiner usw.) — und alle diese Bestrebungen sind doch aus der Sehnsucht einer vertieften Religiosität entsprungen! So ist die Krisis unserer Zeit aus *religiösen* Nöten geboren!

Wenn auch die katholische Kirche reichere Gelegenheit zur Kontemplation bietet (Liturgie, wie sie besonders von den Benediktinern gepflegt wird; Marienkult; offene Kirchen; Exerzitien[98] usw.) gegenüber dem Protestantismus, so kommt doch im mystisch-individualen Gottesdienst, bei der Überfülle sinnlicher Eindrücke auf der einen, dem Denken und Mittun auf der andern Seite, die rechte Versenkung zu kurz. Vielleicht ist man auf beiden Seiten sehr geschickt den besonderen Eigenarten psychophysischer Anlagen entgegengekommen, doch ist damit den Forderungen religiöser *Sehnsucht* (des „Herzensglaubens") wahrlich nicht Genüge getan. Wir können den seelenlosen Wirtschaftskult unserer Gesellschaft nur dadurch überwinden, daß wir erst einmal alles Fragen und Besserwissen zurückstellen und uns ganz schlicht der Stimme unseres Herzens anvertrauen, die uns zu Gott zieht und uns auf dieser Erde richtig leitet.

Die ältere Schule hat weniger religiöse Gesinnung als Wissen gepflegt. Unter dem Einfluß des herrschenden Intellektualismus, Atomismus und Materialismus hat man meist im verstandesmäßigen Zerpflücken und im Auswendiglernen von Stoff den Sinn des Religionsunterrichts gesehen. In unverstandenen, abstrakten Theorien ist der kindlich-naive Glaube und das natürliche Vertrauensverhältnis zu Gott dann erstickt worden. So kam es, daß die große, jedem Menschenkinde eingeborene Sehnsucht früh dahinschwand und man selbst von einer weltlichen Schule im Sinne einer areligiösen Einrichtung überhaupt reden konnte. Männer wie Pestalozzi und Herbart, Fichte und Schleiermacher sowie moderne Theologen wie Friedrich Gogarten haben daher vom „Unterricht" in der Religion nichts oder wenig gehalten. Erst den Bemühungen neuerer Methodiker bzw. Schulpolitiker wie Kabisch, Eberhard, Schlemmer, Kesseler, Schuster und Niebergall, den an Johann Michael Sailer anknüpfenden Wiener und Münchener katechetischen Bewegungen ist es zu verdanken, daß der Religionsunterricht mehr und mehr Erziehung zur Religiosität wird und wir Verstandesmenschen wieder empfänglich werden, in Ergriffenheit und Ehrfurcht vor dem Unendlichen zu erschauern.

Auch im öffentlichen Leben hat Gleichgültigkeit oder gar Religions-

[98] Siehe dazu Josef Böhr, Das Direktorium zu den geistigen Übungen des hl. Ignatius von Loyola. Innsbruck 1924.

feindlichkeit mit der Abneigung gegen die Kirche immer mehr um sich gegriffen. Die Zugehörigkeit zur Kirche ist vielen nur noch eine gute Form oder gar eine lästige Pflicht. Unsere Kultur, besser: Zivilisation, ist durch und durch weltlich. Die Unendlichkeitssehnsucht des Ewigkeitsmenschen ist im Hetzen und Jagen des Berufs auf Abwege geraten. Infolge seiner teleologischen Struktur jedoch strebt der irdische Mensch ergänzungsbedürftig über jeden augenblicklichen Zustand hinaus. Aber er sucht das letzte Ziel nicht mehr in Gott, findet nirgends mehr die ersehnte Rast und Ruhe, sondern verzehrt sich in der Jagd nach einer besseren Zukunft — die ihm hier nicht beschert ist. Das gilt vom Bürgertum, es gilt ebenso vom Proletariat, das alle Untugenden der „höheren" Klassen gelehrig aufgenommen hat und die Idee des Sozialismus selber nicht versteht.

Es wäre aber grundfalsch, den breiten Massen das Evangelium der Liebe in irgendeiner konfessionellen Form aufdrängen zu wollen, solange die besser gestellten Kreise den wirtschaftlich bedrängten Volksschichten lieblos gegenüberstehen und solange die eigene Lebensführung mit ihren Worten in scharfem Widerspruch steht. Das alles wird vom „Volk" nicht anders als ein Faustschlag ins Gesicht empfunden. Gemeinschaft setzt Humanität voraus. Es „kann — mit Ferdinand Tönnies zu sprechen — Eintracht nicht gemacht werden", sondern diese beruht auf Verständnis; gemeinsame Sprache, gemeinsamer Brauch, gemeinsamer Glaube greifen ineinander und fördern sich wechselseitig. Demnach muß der Religiosität der Boden bereitet sein, damit sie ihre gemeinschaftbildende Kraft entfalten kann, und andererseits kann auch Humanität nicht ohne einen religiösen Einschlag gedeihen. Ein unendlicher Zirkel, in den wir schuldige Menschen alle verflochten sind: die eigentliche Erbsünde des Menschengeschlechts! Hier liegen die Grenzen aller Erziehung — wenn nicht die Stimme des Gewissens wäre, die wohl begründete Überzeugung von der Existenz Gottes.

Die religiöse Bewegung ist die notwendige Reaktion auf die Unsittlichkeit unserer gewalttätigen Gesellschaft — und auf den im Grunde áreligiösen Charakter der Schule.

Die *Schule* muß es daher als ihre vornehmste Pflicht betrachten, neben der Pflege rein-religiöser Innerlichkeit die sittlich-religiösen Forderungen unseres Gewissens lebendig zu erhalten und zu klären. Haben wir anfangs gezeigt, wie die sittliche Erziehung in rein autonomer Weise zu erfolgen hat, so haben wir nunmehr die theonome Wendung vollzogen. Im Gegensatz zu den modernen Forderungen (vgl. z. B. das „Heidelberger Programm", das die Lösung von Religion und Sittlichkeit fordert), stehen wir zu Pestalozzis Wort aus der Lenz-

burger Rede: „Die Elemente der Sittlichkeit gehn nicht von Begriffen, sie gehn vom Glauben aus“, d. h. von dem Glauben an objektive Normen als Ausfluß göttlicher Offenbarung und ihrem Korrelat in der Seele des Menschen: dem Gewissen.

Es ist nicht meine Aufgabe, in der Allgemeinen Erziehungslehre auf methodisch-didaktische Einzelheiten ausführlich einzugehen. Hier sei nur bemerkt, daß jeglicher „Religionsunterricht“ ehrlich, innerlich und lebensnah sein muß, daß die Pflege echt religiöser Gesinnung und Gesittung nicht an der Schwelle der Fortbildungsschule, nicht vor den Pforten der Volkshochschule und Hochschule haltmachen darf — eine schier unmögliche Aufgabe für unsere Zeit! Ebenso wird die religiöse Festigung gerade für die Schwererziehbaren in den Fürsorgeheimen — und in den Gefängnissen — von erhöhter Bedeutung, wo mit bloß konfessionell-dogmatischen Bindungen schwerlich etwas zu erreichen ist; denn erst vom wahrhaft religiösen Erleben aus führt ein vertieftes, aber in Freiheit errungenes Verständnis zu den seitens der Konfession festgelegten Normen. Vgl. dazu, was oben über den Sinn der „Strafe“ gesagt ist.

Es fragt sich, ob unsere Schulen Konfessionsschulen, Simultanschulen oder konfessionslose Schulen sein sollen. Weltliche Schulen, d. h. Schulen ohne Religiosität sind ja undenkbar — höchstens in einer Zeit der Verirrung, der tristen, atheistischen Halbnacht, um mit Goethes Worten zu reden. Denn das Bildungsgut und Sittlichkeit ist von seinem Urquell, dem göttlichen Geist, nicht zu trennen.

Der Staat hat den Menschen der sich verstehenden Gemeinschaft zu erziehen, den Menschen der Volksgemeinschaft, und darüber hinaus Persönlichkeiten schlechthin. Das heißt:

Gemeinschaftserziehung ist nicht nur Erziehung zur (weltlichen) Humanität, sondern zur sittlich-religiösen Gesinnung. Also fällt auch dem Staate als Kulturgemeinschaft die Sorge für die Religion zu, wie bereits hervorgehoben ist.

Der Kulturstaat hat, wenn er seine Einheit nicht mutwillig zerstören will, die Pflicht, das Gemeinsame in der Gemeinschaft zu pflegen, das Trennende (differentielle und individuelle Besonderheiten) für sich bestehen zu lassen und zu schonen, soweit es der Kultur förderlich ist. Allen wahrhaften Konfessionen (Bekenntnissen) ist das Rein-Religiöse gemeinsam und seine Auswirkung im Sittlichen. Ihre Unterschiede finden ihren Ausdruck in dogmatischen Festlegungen ihrer Lehre. Folglich kann die *ideale* Organisation jeglicher Volksgemeinschaft nur sein: *die religiöse Staatsschule* mit *gesondertem* Religionsunterricht der verschiedenen Konfessionen als ordentlichem Lehr-

fach — insofern diese Sorge nicht den einzelnen Kirchen überlassen wird! Man sollte daher nicht von einer „fortschreitenden Verweltlichung des Bildungswesens" sprechen, wohl aber von seiner Verstaatlichung. Im einzelnen ist zu dieser Forderung einer idealen Schulform zu bemerken:

Die „religiöse Staatsschule" verlangt, daß die gesamte Erziehung wie der gesamte Unterricht auf religiöser Gesinnung, für uns auf christlich-religiöser Gesinnung, gegründet sei — also nicht etwa im Geiste eines bestimmten Bekenntnisses erteilt werde, was nicht reine Wissenschaft wäre, sondern ein Gemisch *zweier* Wissenschaften und zwar einer Wissenschaft vom Diesseits (Geschichte, Mathematik usw.) mit der Wissenschaft vom Jenseits (Theologien einer bestimmten Konfession). Wohl sind wir aber auf das bestimmteste überzeugt, daß alle Sittlichkeit und alle Kultur aus der Sehnsucht des Menschen, mithin aus göttlichem Geiste geflossen und also darauf zurückzuführen ist. Das ist dem Schüler immer wieder auf jedem Unterrichtsgebiet in einer der Weihe des Gedankens angemessenen Form zum Bewußtsein und zum Verständnis zu bringen. Das physikalisch-chemische Weltbild, die Funktions- und Entwicklungserscheinungen der Biologie, das Wertwirken des Kulturmenschen im geschichtlichen Leben, kurz alle wissenschaftlichen, künstlerischen und praktischen Probleme münden immer wieder ein in die ewige Frage nach dem Woher und dem Wohin. Denn Wissenschaft und Glaube können letzthin keine unversöhnlichen Gegensätze bedeuten[99], wenn schon Philosophie und Religion zwei wesentlich verschiedene Sphären sind. Hat doch auch die gläubige Menschheit immer und immer wieder versucht, den Sinn ihrer letzten Überzeugungen, ihre Gottessehnsucht in Dogmen festzuhalten. Also kann — der Idee nach — zwischen der Vernunft und der Offenbarung echter Religiosität kein Widerspruch klaffen, wenn es letzthin nur *eine* Wahrheit gibt. In der Wirklichkeit jedoch wird die Spannung zwischen Vernunft und Glauben um so größer sein, je unechter und starrer, d. h. je ungeistiger die Dogmen sind. Widerspruch und Entfremdung der Gläubigen sind dann die natürlichen Folgen, wie uns Vergangenheit und Gegenwart eindringlich bezeugen.

Auf dem Gebiete des Sittlichen, wo an die Erlebnisse der einzelnen Zöglinge anzuknüpfen ist, werden alle Wertwidrigkeiten und schein-

---

[99] Ähnlich sagt auch auf evangelischer Seite z. B. Kurt Kesseler, Pädagogik auf philosophischer Grundlage, Leipzig 1921, S. 142: „Religionsphilosophie und Theologie sind die beiden besten Freundinnen der Kirche, wenn diese sie gewähren läßt, wenn sie erkennt, daß aller wissenschaftliche Kampf um die Wahrheit ihr nur förderlich sein kann." Vgl. A. Titius, Natur und Gott, Göttingen 1926.

bare Sinnlosigkeiten des geschichtlichen Lebens[100] und der Gegenwart in Familie und Staat (Spannungen zwischen Privat- und Kollektivmoral z. B. bei F. Meinecke und M. Weber) in der Einheit des Unendlichen überwunden. Dann erfaßt die Jugend die Ahnung eines Urgrundes alles Gewordenseins und eines letzten Zieles alles Werdens, d. h. eines geheimnisvollen Weltzusammenhangs, vor dem man sich ohnmächtig in Ehrfurcht beugt — das letzte Ziel nach Goethes Auffassung in der Pädagogischen Provinz. Im philosophischen Unterricht mögen dann diese Einsichten, namentlich das Ringen der Menschheit mit der *Idee* seit Plato, Aristoteles und der Stoa, dem Neuplatonismus und dem Mystizismus, besonders seit Descartes und Leibniz geklärt und zusammengefaßt werden.

In konfessionellen sowohl wie in konfessionslosen Fürsorgeanstalten kann die Hinführung auf die letzte Kraft, die unser ganzes Leben durchwaltet und hält, unmöglich entbehrt werden, wenn der ganze Bau, besonders nach der Entlassung der Jugendlichen, nicht zusammenbrechen soll. Die gefährdete Jugend muß, wenn sie wirklich ein neues Leben in der Gesellschaft beginnen will, so gefestigt sein, daß sie in der areligiösen oder auch antireligiösen Umgebung in sich selbst Halt und Hilfe findet.

Zu alledem bedarf es eines schlichten, innerlichen Nacherlebens und Verstehens des größten Liebesmenschen, der sich auch machtvoll durchzusetzen wußte im Kampfe gegen Selbstsucht, Heuchelei und erstarrte Äußerlichkeiten. Ist es doch die zunächst liegende Aufgabe der religiösen Erziehung, die Herzen zu öffnen für die überwältigende Liebe, für die allesbezwingende Herzensgüte seines Erlösungswerkes. Es müßte zu diesem Zweck durch sorgfältige Beobachtung bzw. Erhebung erst einmal festgestellt werden, welches das rein-religiöse bzw. sittlich-religiöse Erleben und Verstehen der Kinder in den verschiedensten Lebensaltern ist[101], wie sich die naive Religiosität des natur- und gottverbundenen Kindes durch eine Zeit sentimentaler bzw. negativer Stellungnahme zu einer geläuterten Ursprünglichkeit des Gotterlebens wandelt. Nur Männer und Frauen, die selbst nicht im grauen Einerlei des Alltags verhärtet sind, die der Gedanke an Christi Liebestat immer wieder heiß durchströmt und in tiefster Seele

[100] Reiche Anregungen vom evangelischen Standpunkt gibt R. Scherwatzky, Erziehung zur religiösen Bildung, Leipzig 1925.

[101] Vgl. dazu Aloys Fischer, Religionspsychologische Untersuchungsmethoden im Dienst von Kinderforschung und Pädagogik, Zeitschr. f. pädag. Psychologie 28 (1927) Heft 1—3. Günther Dehn und Ernst Lau haben hier schon wertvolle Vorarbeit geleistet. Vgl. auch Eduard Spranger, Psychologie des Jugendalters, 13. Abschnitt, und Ch. Bühler, Das Seelenleben des Jugendlichen, § 13.

erschauern macht, sie allein sind berufen, die unerläßliche Grundlage alles Erziehungswerkes zu bauen. Das wäre gerade das Gegenteil eines kraftlosen, verwässerten Moralunterrichts![102]

Darüber hinaus erfüllt die sittlich-religiöse Unterweisung noch eine weitere Aufgabe. Alle führenden Helden des Geistes haben schwer gerungen in den Auseinandersetzungen mit den drei natürlichen Kulturkreisen (Urgebilden) der Familie, des (National-)Staates und der Menschheit. Die Frage des Kosmopolitismus ist von den Zeiten des deutschen Idealismus bis auf unsere Zeit immer wieder durchlebt und heftig erörtert worden. Die Ideologien der Sozialdemokratie, so wie sie sich praktisch auswirkt, können wir nicht als Lösung anerkennen. Der Katholizismus, noch weniger der Protestantismus sowie andere Kirchen umfassen nicht die ganze Welt. So vermag eine den ganzen Menschen aufrüttelnde sittlich-religiöse Erziehung diese Leere auszufüllen. Nur so wird die Weite des religiösen Lebens und seine Begründung einer seelischen Gemeinschaft der gesamten Menschheit sichergestellt werden! Dann kann die Menschheit allmählich lernen, sich in Liebe und in Macht — nicht mit den unmenschlichen Mitteln des Krieges, sondern mit den edlen Waffen des Geistes — auseinanderzusetzen und den Individualismus der Gewalttätigkeit, der die prästabilierte Harmonie dieser Welt und die mit steigender Arbeitsteilung auch steigende Genußmöglichkeit zerstört hat, immer mehr auszuschalten. Denn das sittliche Problem unserer Tage ist nicht die Frage nach dem Primat von *theoria* oder Liebe[103], sondern die Frage nach dem Verhältnis von Macht und Liebe, vor allem nach dem wahren Sinne des so viel verschrieenen und immer wieder mißgedeuteten Wortes „Macht“.

Die angegebenen Ziele sind aber nur zu verwirklichen, wenn eine *vertrauensvolle* Zusammenarbeit der Kirche (und der Kirchen), der „Erziehungsberechtigten“ sowie des Lehrerkollegiums gewährleistet ist[104]. Es muß also der gute Wille zur Gemeinschaft vorhanden sein: echtes Macht- und Liebesverhältnis. Das ist jetzt in Deutschland nicht der

[102] Sehr bemerkenswert sind in dieser Hinsicht die Zugeständnisse, die der katholische Pfarrer Richard Gutfleisch aus innerster Religiosität und Hilfsbereitschaft macht; Strafvollzug und Erziehung, Freiburg 1926.

[103] Vgl. F. Delekat, Johann Heinrich Pestalozzi, Leipzig 1926, S. 310.

[104] „Der Gedanke echter Toleranz und innigen nationalen Verbundenseins mit allen Volksgenossen wird eifrig gepflegt“. Richtlinien für den katholischen Religionsunterricht der höheren Schulen Preußens (1927). Noch weiter spannen die endgültigen Lehrpläne für die evangelische Religion den Rahmen: „Der Unterricht wird aber auch den Schülern Achtung einzuflößen suchen vor allem echt religiösen Leben, selbst da, wo es in fremdartigem Gewande auftritt“.

Fall. Es ist die betrübendste Tatsache unserer Zeit und zu guter Letzt einer der bedeutsamsten Gründe, warum die Religion dem Wirtschaftsleben gegenüber versagen mußte, daß gerade berufene Jünger des Glaubens alle ihre Kraft nicht *für* die Auswirkung ihrer religiös-sittlichen Überzeugungen aufgeboten, sondern sich in Angriffen *gegen* Andersdenkende selbst herabgesetzt und ihren Einfluß geschwächt haben. Haftet doch jeglichem „Gegen" immer der Makel des Unsittlichen an. Diese Gesinnung ist selbst mit dem Politiker kleinsten Formats nicht zu vereinigen, wieviel weniger mit dem religiösen Menschen.

Wir haben schon wiederholt an die oben (S. 82) ausgesprochene Tatsache anknüpfen müssen, daß sich ein Rechtszustand immer da herausbildet, wo es gilt, Gewalt (nicht: Macht) nach Möglichkeit zu beschränken. Im Hinblick auf den im gegenwärtigen Deutschland herrschenden Gewaltzustand muß daher die beschämende Forderung zugestanden werden, die Spannung der Konfessionen durch *Trennung* der auf einen Rechtszustand hindrängenden Konfessionen zu überbrücken, statt der Einheit gegenseitigen Vertrauens. Auf diese Weise wird der Friede — und der Ausblick auf eine spätere Überwindung des starren Rechtsverhältnisses — am besten gesichert. Dies Verlangen wird in Deutschland für die *Volksschule* gestellt mit Ausnahme der Landesteile, wo die Simultanschule geschichtlich gewachsen ist. Für den Jugendlichen und ganz besonders für die theoretische (die „höhere") Schule, der die *objektive* Auseinandersetzung mit der Geschichte des eigenen Volkes und damit ein tieferes Verständnis für das Gewordensein und die Aufgaben der verschiedenen Kirchen zur Pflicht gemacht ist, kommt nur die paritätische Schule (als Idee!) in Betracht. Dieser hohe Gedanke rein menschlicher, nationaler und religiöser Erziehung ist mit vollem Recht von Otto Boelitz in den Vordergrund gerückt worden[105]. Es werden also für die nächste Zeit in Preußen bzw. Deutschland zwei Schulformen infolge rechtlicher Regelung nebeneinander bestehen: die konfessionelle Volksschule und die religiöse Simultanschule mit getrenntem Religionsunterricht der verschiedenen Konfessionen[106]. Dieser Unterscheidung liegt folgender Tatbestand jugendpsychologischer Entwicklung zugrunde. In der Kindheit und auf primitiverer Entwicklungsstufe ist die Möglichkeit religiös-

[105] Otto Boelitz, Der Charakter der höheren Schule, Leipzig 1926, S. 30 ff; Der Aufbau des preußischen Bildungswesens nach der Staatsumwälzung, Leipzig 1924, S. 13 f.

[106] Vgl. dazu C. H. Becker, Die Pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens, Leipzig 1926, S. 19 ff.

konfessioneller Festigung durch *Gewöhnung* gegeben. Auf höherer Entwicklungsstufe macht sich die Sehnsucht *sittlich-religiöser Auseinandersetzung* mit dem Weltgeschehen in stärkerem Grade geltend (vgl. oben S. 247 u. 253 f.). Aber auch die rein weltliche Schule, ein Kind unserer unfrommen Zeit der Gewalt, wird rechtlich zu verbürgen sein, sich aber als überflüssig erweisen müssen, wenn die gegenseitige Entfremdung der (noch andauernden) Revolutionszeit verweht sein wird.

Denn wie es keinen völlig atheoretischen, apraktischen noch amoralischen Menschen gibt, so ist der Atheist, wissenschaftlich beleuchtet, nur eine künstliche Isolation — im Leben der Neuzeit das vernachlässigte Kind einer verkehrten Gesellschaftsordnung. Also ist auch eine religionslose, d. h. eine areligiöse „Schule" ein Widerspruch in sich: planvolle Bildung ohne Plan auf das Ganze und Echte hin! Wenn man unter religionslos aber konfessionslos versteht, so kann die christlich-religiöse Simultanschule auch allen Christen ohne konfessionelle Bindung mit der Befreiung von jeglichem Religionsunterricht wohl Unterkunft gewähren. Die „Denkschrift" des preußischen Ministeriums tritt allerdings dafür ein, daß der Religionsunterricht aus seiner isolierten Stellung befreit und im besonderen Grade an der Gesamtaufgabe der theoretischen Schule beteiligt werde; auf der anderen Seite muß dieser sittlich-religiösen Bindung die Möglichkeit einer Befreiung vom konfessionellen Unterricht entsprechen. Richtiger und wichtiger wäre es aber gewesen, den Gedanken einer sittlich-*religiösen* Schule viel mehr in den Vordergrund zu rücken! Der „Religionsunterricht" der Deutschen Landerziehungsheime bietet in dieser Hinsicht ein höchst beachtenswertes Vorbild: die Heime lehnen „jede dogmatische Bindung an irgendeine der konfessionellen, politischen oder sonstigen weltanschaulichen Parteien" grundsätzlich ab. Als ideales Ziel bleibt also immer die *religiöse* Schule bestehen. Wenn dann aus dieser Grundlage und aus inneren Notwendigkeiten heraus eine *echte* Konfessionsschule emporwächst, dann wird sie wesentlich verschieden sein von der äußerlichen Konfessionsschule, dem politischen Kompromiß schachernder Parteien.

Humanität und Gottes Reich liegen mithin nicht hinter uns, sondern vor uns als die höchste Aufgabe der Menschheit. Ihr Sinn ist die Vollendung sittlich-religiöser Persönlichkeiten in der Gemeinschaft der Macht und Liebe.

Sachverzeichnis

72

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Kraft und Geist unserer deutschen Volksschule

Ein Wort an alle Menschen und Menschenfreunde im deutschen Volke

Von Ministerialdirektor P. KAESTNER

2. erweiterte Auflage. 125 Seiten. In Leinenband M. 4.60

„Ein schlichtes und doch kostbares Büchlein. Wer die Volksschule lieb hat, und wer mit dem Verfasser der Meinung ist, daß sie vor allen anderen Kräften zur Weckerin, Pflegerin und Verbreiterin des allein rettenden Gemeinschaftswillens, der einen für alle und alle für einen schaffen und denken läßt, berufen ist, der muß ihm für dieses Beginnen von ganzem Herzen dankbar sein.“ Preußische Lehrerzeitung

Die Wesensgestalt der deutschen Schule

Von Staatspräsident a. D. Professor Dr. W. HELLPACH

2. verbesserte Auflage. 193 Seiten. In Leinenband M. 6.—

„Das Buch von Hellpach ist ein genialer Versuch, die Fülle der pädagogischen Probleme unter einem einheitlichen, überempirischen Gesichtspunkt zu schauen. Man soll dem Verfasser für dieses Buch dankbar sein, auch dann, wenn man der Meinung ist, daß er in Einzelpunkten keine befriedigende Lösungen zu bieten hat. Wichtiger als einzelne Lösungen ist ja der leitende Gesichtspunkt, der niemals aus den Tatsachen gewonnen wird, sondern sich immer nur intuitiver Wesensschau erschließt.“ Deutsches Philologen-Blatt

20 Jahre Arbeitsschule

in Idee und Gestaltung

Gesammelte Abhandlungen von Professor O. SCHEIBNER

480 Seiten mit zahlreichen Abbildungen im Text und auf 10 Tafeln

In Leinenband M. 9.—

„Otto Scheibner hat stets an der Spitze pädagogischer Wegsucher marschiert. Lernend und lehrend ist er von der Volksschule bis zur Universität hinaufgestiegen. Immer hat er mit warmer und nie erschöpfter Hingabe gekämpft und gestrebt für den pädagogischen Arbeitsunterricht, für die Idee der Arbeitsschule als einer geistigen Bewegung. Die gesammelten Aufsätze sind daher historisch zu werten, sie sind eine Geschichte der Arbeitsschule und werden daher dem willkommen und wertvoll sein, der sich ein Bild von der Entwicklung moderner Schulerziehung machen will.“ Hamburger Echo

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Dr. h. c. E. KRIECK

Menschenformung

Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft

379 Seiten. In Leinenband M. 9.—

„Der bekannte Verfasser weist hier nach, wie die soziologischen Gegebenheiten, die Gebietskörperschaften, Geschlechtsverbände, Männerbünde, Altersklassen, der Sozialorganismus des Volks, der Staat als soziale Formen für die Gestaltung des Zuchtsystems bedingend sind. Den Sozialgebilden gegenüber verhalten sich die Grundfunktionen Sprache, Wirtschaft, Technik, Sitte, Recht, Herrschaft, Erziehung, Religion, Kunst wie der Inhalt zur Form. Im zweiten Teil des Buches gibt Krieck eine Darstellung einiger geschichtlicher Typen und ihrer Zuchtformen im Hinblick auf die im ersten Teil gewonnenen allgemein-soziologischen Bedingtheiten des Zuchtsystems. Die Ausführungen geben, unterstützt durch die Breite des historischen Materials, eine Soziologie der Kulturtypen, zentriert um ihre wesentlichste Funktion, die Erziehung."

Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik

Bildungssysteme der Kulturvölker

398 Seiten. In Leinenband M. 9.—

„In allen Abschnitten begegnet uns eine meisterhafte Beherrschung und Durchdringung des weitschichtigen Materials. Sicheres historisches Urteil vereinigt sich mit gesunder pädagogischer Grundanschauung. Im letzten Abschnitt, der die Entwicklung bis in die Gegenwart verfolgt, entrollt der Verfasser ein großzügiges Bild der ‚großartigen und monumentalen Bildungsverfassung', die in den letzten vier Jahrhunderten der deutsche Kulturstaat geschaffen hat."

Dr. Karl Muthesius, Frankfurter Zeitung

Grundriß der Erziehungswissenschaft

86 Seiten. Gebunden M. 1.80

„In diesem kleinen, außerordentlich klar und faßlich geschriebenen Buch hat Krieck selbst die beste Einführung und Übersicht über die Gedankenwelt seiner pädagogischen Hauptwerke gegeben. Dem Kenner Kriecks ist hiermit eine ausgezeichnete Zusammenfassung, dem Neuling, vor allem dem jungen Lehrer, eine sichere Einführung, ein Wegweiser und Leitfaden zum Studium geboten."

Badische Schulzeitung

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Studienrat Dr. J. WAGNER

Lehrbuch der Erziehungswissenschaft

1. Band: Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft

260 Seiten. In Leinenband M. 8.—

2. Band: Grundlegung der Bildungsarbeit

264 Seiten. In Leinenband M. 8.—

„Die inhaltliche Arbeit untersucht und umschreibt die Aufgaben der Pädagogik als Wissenschaft und ihre Stellung im System der Wissenschaften. Ihre Beziehungen zu den Nachbargemeinden, Psychologie, Logik, Ästhetik, Ethik, Soziologie usw. erfahren eine anregende, vertiefende Beleuchtung. Der 2. Band behandelt die mehr auf die pädagogische Praxis gerichteten Fragen. Selbst wo man bei den komplizierten theoretischen Fragen abweichender Meinung ist, gibt man sich der erfrischenden, gründlichen Gedankenführung gern und willig hin." Zeitschrift für angew. Psychologie



Oberstudiendirektor Professor Dr. H. GAUDIG

Die Schule

im Dienste der werdenden Persönlichkeit

2. Auflage. Zwei Bände zu 426 und 317 Seiten. Gebunden M. 12.—

„Hugo Gaudig erblickt Sinn und Aufgabe der Schule darin, daß sie im Dienste der Persönlichkeit alle ihre Kräfte entfalte. Unter dieser Idee erfaßt er den ganzen weiten Kreis von Erscheinungen, der da Schule heißt, und alles Große und Kleine, alles Innere und Äußere gewinnt in seinen Unternehmungen und Denken strömendes Leben." Bayrische Staatszeitung

Schule und Schulleben

224 Seiten. Gebunden M. 4.60

„In reizvollen Variationen führt der Band den Gedanken durch, daß die Schule keine Veranstaltung, sondern eine Lebensstätte sei. In der Fülle seiner Gedanken und ihrer packenden Prägung ist das Buch selbst ein Feld allerreichsten Lebens — ein pädagogisches Lebensbuch. Was im Werden einer neuen Erziehung an pädagogischer Sehnsucht aufgestanden ist, fängt Gaudig in seine Gedankenwelt ein und weiß ihm in erstaunlicher Sprachkraft Gehalt und Gestalt zu geben." Die Arbeitsschule

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Befreien und Binden

Zeitfragen der Erziehung überzeitlich betrachtet

Von Professor Dr. J. COHN

216 Seiten. In Leinenband M. 8.—

„Jonas Cohn gehört zu unseren tiefschürfendsten Denkern. Schon deshalb gewinnen seine hier vorliegenden gesammelten Ausführungen über das Erziehungswesen eine überragende Bedeutung. Erzieher und Philosophen werden in gleicher Weise nach diesem in klarer, schöner Sprache geschriebenen Werke greifen. Aber auch Politiker und weiterhin überhaupt alle, an die Erziehungsfragen herantreten, werden reiche Anregung finden."

Königsberger Hartungsche Zeitung

Kultur und Erziehung

Gesammelte pädagogische Aufsätze

Von Professor Dr. E. SPRANGER

3. veränderte Auflage. 251 Seiten. In Leinenband M. 7.—

„Das Wesen des Erziehers liegt in einem doppelten Eros; in der Liebe zu den geistigen Werten und in der Liebe zu den sich entwickelnden Seelen, in denen es produktive Wertmöglichkeiten ahnt. Durch diese Formel läßt sich auch Eduard Sprangers pädagogisches Wirken charakterisieren. Das vorliegende Buch, das einen ausgezeichneten Einblick in die gesamte Forschungsarbeit E. Sprangers gewährt, zeigt, wie er die Liebe zu den geistigen Werten zu wecken vermag, wie er zugleich auch die Erzieher mit Verständnis und Liebe zu der heranwachsenden Jugend erfüllt."

Zeitschrift für päd. Psychologie

Ziele und Wege des Unterrichts

Bearbeitet von

Geh. Oberregierungsrat Ministerialdirektor Dr. R. JAHNKE

282 Seiten. Gebunden M. 6.—

„Vor allem der Anfänger im Lehramt soll aus diesem empfehlenswerten Buche bedeutender Fachleute in einer gedrängten Übersicht ersehen, welche Ziele seinen eigenen Fächern gesteckt sind und welche Wege zu diesen Zielen führen. Er soll aber auch daraus lernen, welche Aufgaben die anderen Fächer zu lösen haben, und soll erkennen, daß sie alle sich zu einem einheitlichen Ganzen zusammenschließen."

Neuphilologische Blätter

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Psychologie des Jugendalters

Von Professor Dr. E. SPRANGER

9. verb. Aufl. 34.—37. Tausend. 380 Seiten. In Leinenband M. 9.—

„Dieses Buch verdient die Beachtung, die es gefunden, in vollem Maße. Rückt es doch eine Epoche des Menschenlebens, die ein jeder erlebt hat, aus dem trügerischen Halbdunkel, in dem es die individuelle Erinnerung zu sehen pflegt, in prachtvolle Klarheit. Klug und verständig abwägend, weiß es die heikelsten Probleme mit feinem Takt und warmem, sittlichem Empfinden darzustellen. Hier spricht ein Psychologe, der mehr als Fachmann, der wirklich Seelenkenner ist.“ Deutsche Medizinische Wochenschrift

Psychologie der frühen Kindheit

bis zum sechsten Lebensjahr

Von Professor Dr. W. STERN

4. erweit. Aufl. 548 Seiten mit 11 Tafeln. In Leinenband M. 12.80

„Alle die Fortschritte der jugendpsychologischen Forschung sind in der neuen Auflage des Sternschen Buches berücksichtigt und verarbeitet worden, so daß es über den gegenwärtigen Stand der Kinderforschung in ausgezeichneter Weise orientiert. Die leichtfaßliche, stets anregende und durch vielfache Tagebuchzeichnungen belebte Darstellung macht die Lektüre des Buches zu einem Genuß und berechtigt zu der Hoffnung, daß es zu der so sehr notwendigen Vertiefung des kinderpsychologischen Interesses und Wissens in allen pädagogischen Kreisen kräftig beitragen wird.“

Pädagogisches Zentralblatt

Die Reifezeit

Grundfragen der Jugendpsychologie und Sozialpädagogik

Von Professor Dr. W. HOFFMANN

2. neubearbeitete Auflage. 340 Seiten. In Leinenband M. 9.—

„Dies Buch ist für Erzieher eine wahre Wohltat. Um eine abgeschlossene Entwicklungspsychologie zu geben, muß man sich auf den Gebieten des Psychologen, des Arztes, des Juristen, des Kulturphilosophen und anderer umgesehen haben. Hier liegt nun ein Umriß vor, der uns die Möglichkeit gibt, tägliche Beobachtungen mehr als bisher in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen. Gehaltvolle Bemerkungen über Jugendkultur schließen das wertvolle Werk.“ Monatsschrift für höhere Schulen

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

DIE ERZIEHUNG

Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben

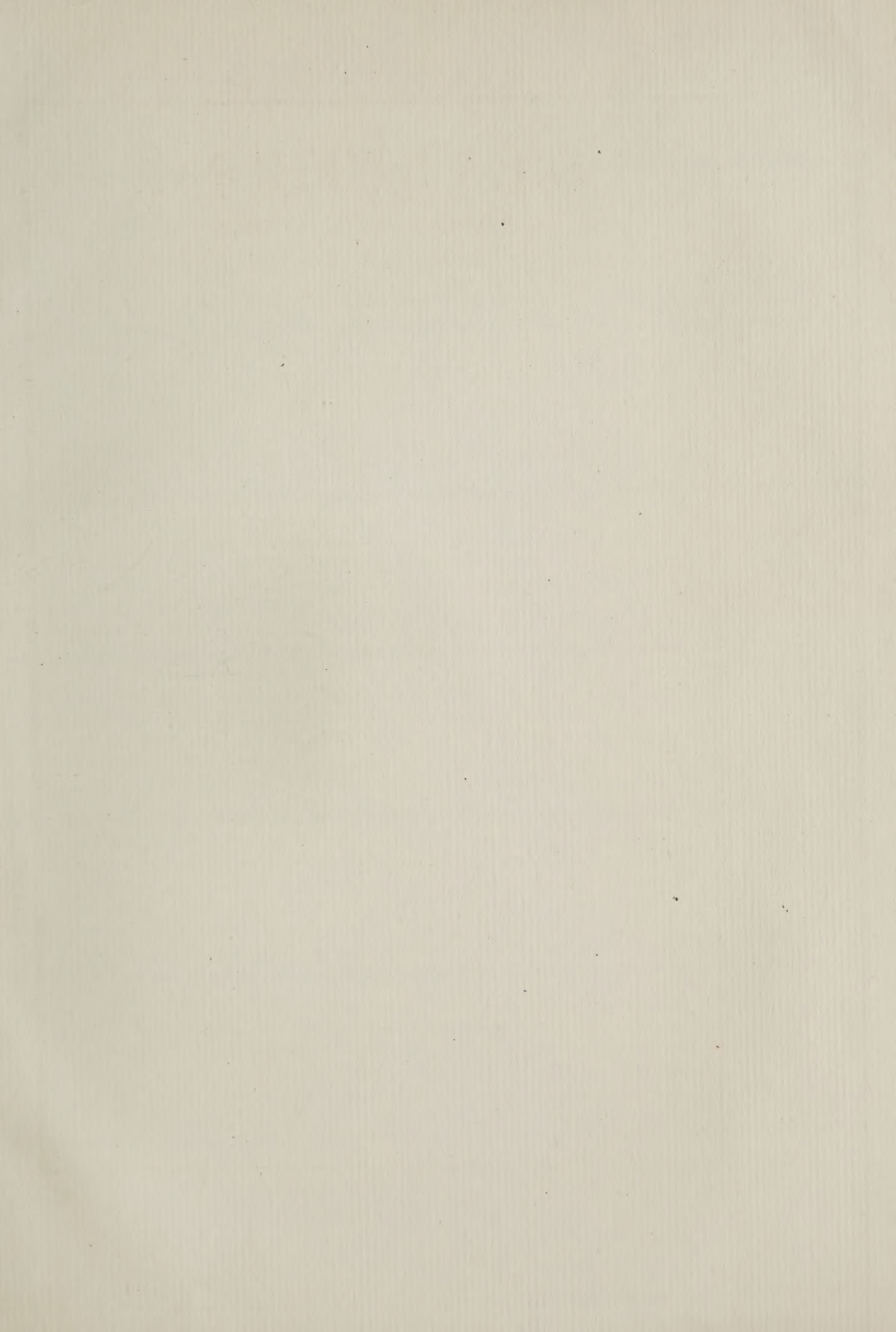
Herausgegeben von Professor Dr. A. FISCHER, Professor Dr. TH. LITT, Professor Dr. H. NOHL, Professor Dr. E. SPRANGER. Schriftleitung Privatdozent Dr. W. FLITNER

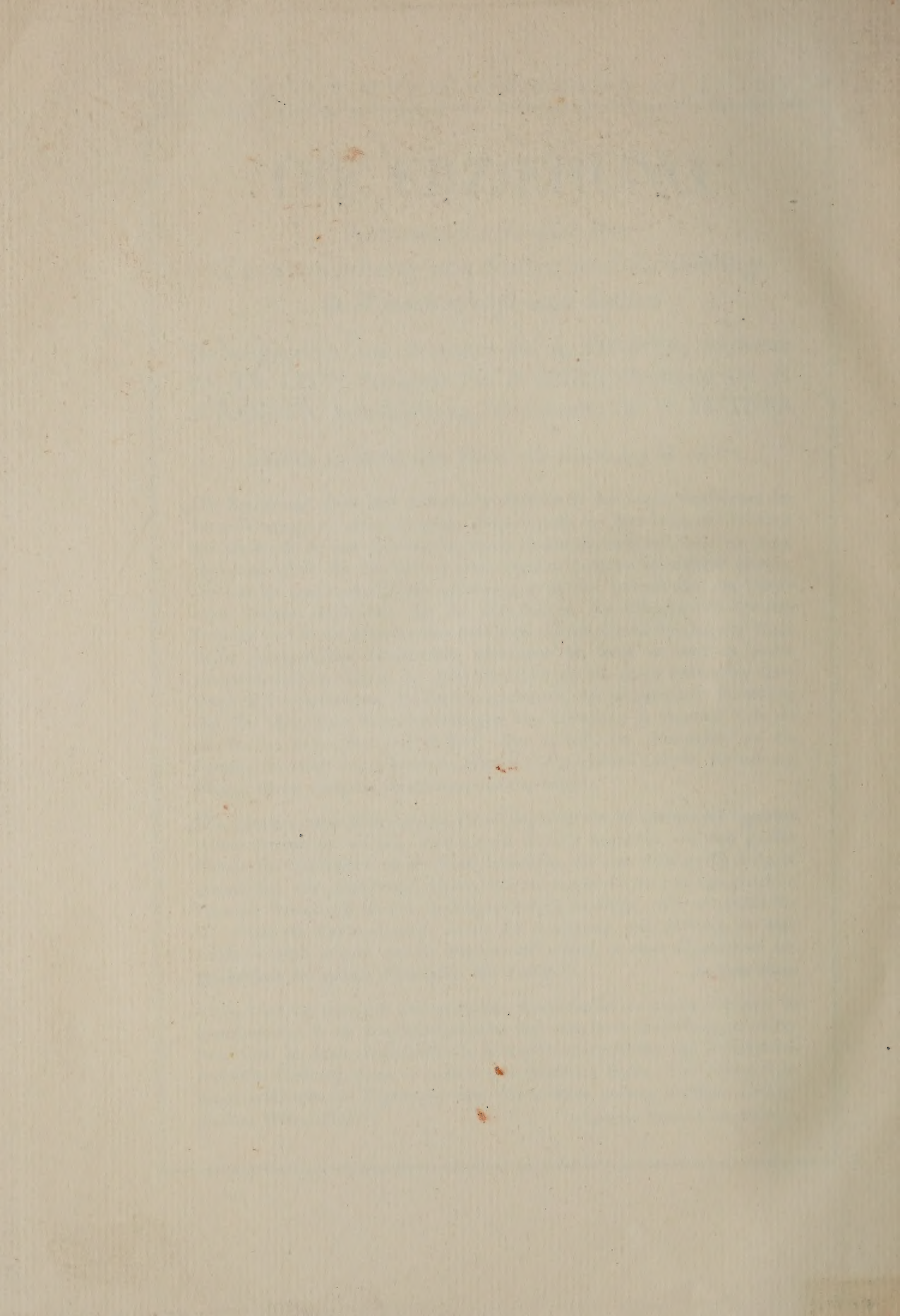
Jährlich 12 Hefte zum Preise von zusammen M. 12.—

„Die Erziehung" sieht ihre vornehmste Aufgabe in der Zusammenfassung der Einzelforschung zu einer erneuerten Wissenschaft von Erziehung und Bildung, der Einzelgebiete und -methoden zu einem Zusammenhang der Volkserziehung. Der Augenblick für die Lösung einer solchen Aufgabe ist überaus günstig. Die Zeit für eine starke Erziehungsbewegung ist reif. Überall wird das Fehlen eines Organs empfunden, das die allenthalben hervorbrechenden Quellen sammelt und in ein gemeinsames Bett leitet. Denn obwohl bei uns eine lange Reihe pädagogischer Zeitschriften vorhanden ist, fehlt es doch an einem wissenschaftlichen Organ, das diese Bemühungen um einen erneuerten deutschen Bildungsgedanken, die Erziehungsformen, die pädagogische Forschung und die lebendigen Kulturbeziehungen der Erziehung in unserem Volk als ein Ganzes beobachtet und fördert. Hier springt die „Erziehung" in die Bresche. Es sind unsere hervorragendsten pädagogischen Lehrer, die sich zur Lösung dieser Aufgabe zusammengefunden haben.

„Die gesamte neue pädagogische Forschung muß als ein zusammenhängendes Ganzes betrachtet werden. Aus diesem Grunde begrüßen wir mit großer Freude das Erscheinen einer neuen Zeitschrift, die sich diese große Aufgabe gestellt hat, der ‚Erziehung'. Unsere hervorragendsten pädagogischen Forscher haben sich an der Herausgeberschaft beteiligt. Wir wünschen ihr die weiteste Verbreitung, damit die Erziehung und Bildung zu dem wieder werden mögen, was sie frühereinmal waren, zu einer allgemeinen Angelegenheit der geistig Führenden des Volkes." Die Neue Schule

„Unsere hervorragendsten pädagogischen Hochschullehrer haben sich hier zu gemeinsamem Werk zusammengefunden und nach ihrer Einstellung zu schließen, wird in dieser Zeitschrift die geisteswissenschaftliche und kulturphilosophische Richtung ihren vornehmsten Ausdruck finden. Eine notwendige, daher willkommene Ergänzung zum Gesamtbilde unserer heutigen pädagogischen Wissenschaft." Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung

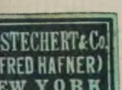




02-22 STD ECO

8 032919 996824

www.colibrisystem.com




UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
3 0112 067263191